

**SAVONIA**

# **5-6 -vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen toiminnallisessa ryhmässä**

**Jelena Hurskainen  
Jenna Takkinen**

Opinnäytetyö

---

**Ammattikorkeakoulututkinto**

”Maailma on täynnä suuria ihmeitä sille,  
joka on valmis ottamaan niitä vastaan.”

-Muumipappa

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Jelena Hurskainen ja Jenna Takkinen	
Työn nimi 5-6 -vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen toiminnallisessa ryhmässä	
Päiväys	Sivumäärä/Liitteet 62/19
Ohjaaja(t) Auli Pohjolainen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Kankaan päiväkoti	
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Opinnäytetyönä tehtiin toimintakansio, jonka avulla voidaan toteuttaa sosioemotionaalisia taitoja vahvistavaa ryhmätoimintaa. Opinnäytetyön toimeksiantajana oli iisalmelainen Kankaan päiväkoti. Toimintakansion käyttöä testattiin Kankaan päiväkodilla 5-6 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Toimintakansio sisältää toimintakertojen kuvaukset, joiden pohjalta on helppo toteuttaa ryhmätoimintaa lapsille.</p> <p>Toiminnallinen ryhmä koostui kahdeksasta 5-6-vuotiaasta lapsesta. Ryhmän nimeksi muodostui Ryhmä Noppanen, ja se kokoontui yhteensä kuusi kertaa puolentoista tunnin ajan Kankaan päiväkodin tiloissa. Lastentarhanopettajan kanssa käytyjen keskustelujen ja teoriakirjallisuuden pohjalta kehitettiin toimintakansion sisältö.</p> <p>Tarkoituksena oli kehittää ennaltaehkäisevää toimintaa. Opinnäytetyönä toteutetun toiminnallisen ryhmän tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalista kehitystä erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla. Opinnäytetyössä sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat tunne- ja sosiaaliset taidot, minä ja empatiakyky.</p> <p>Opinnäytetyö on kaksiosainen. Se koostuu raporttiosiesta sekä toimintakansiosta, joka on opinnäytetyön liitteenä. Liitteinä ovat myös vanhemmille tehty lupalomake sekä kysymykset, joiden avulla pyydettiin palautetta Kankaan päiväkodin lapsilta ja lastentarhanopettajalta.</p>	
Avainsanat 5-6 -vuotiaat lapset, sosioemotionaalisuus, sosiaalinen kompetenssi, emotionaalinen kompetenssi, toiminnallinen ryhmä, toiminnalliset menetelmät	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Jelena Hurskainen and Jenna Mulari			
Title of Thesis The strengthening of the socio-emotional skills of 5-6 years old children in a functional group			
Date		Pages/Appendices	62/19
Supervisor(s) Auli Pohjolainen			
Client Organisation /Partners Kankaa kindergarten			
<p>Abstract</p> <p>An action folder was made as part of the thesis, which can be used to implement group activities to strengthen socio-emotional skills. The partner of the action folder was Kankaan kindergarten in Iisalmi. The action folder was tested in Kankaan kindergarten with a group of 5-6 –years-old children. The action folder includes descriptions of the operations, from the basis of which it is easy to implement group activities for children.</p> <p>The functional group consisted of eight 5-6-years-old children. The name of the group was Ryhmä Noppanen, which met for a total of six times for one and half hours at a time at Kankaa kindergarten. On the basis of a conversation carried out with the kindergarten teacher and theory based literature the content of the action folder was developed.</p> <p>. The purpose of the thesis was to develop preventive action. The purpose of the thesis's functional group was to strengthen the children's socio-emotional development with the help of a variety of operational methods. The socio-emotional skills of this thesis include emotional and social skills, empathy and ego.</p> <p>The thesis consists of two parts. It consists of a report and action folder, which is attached to the thesis. Attached also are the consent form for the parents and questions which were asked to get feedback from the children and kindergarten teacher of the Kankaa kindergarten.</p>			
<p>Keywords</p> <p>5-6 years old children, socio-emotional, social competence, emotional competence, functional group, functional methods</p>			

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	7
2	OPINNÄYTETYÖN KONTEKSTI .....	10
2.1	Toimeksiantajan kuvaus .....	10
2.2	Työtämme ohjaavat tekijät.....	11
2.3	Aiheen rajaus ja kohderyhmän kuvaus.....	12
3	SOSIOEMOTIONAALISUUS .....	14
3.1	Sosioemotionaalinen kehitys.....	14
3.2	Sosiaalinen kompetenssi.....	15
3.2.1	Minä .....	16
3.2.2	Vuorovaikutus.....	20
3.3	Emotionaalinen kompetenssi.....	21
3.3.1	Emootiot eli tunteet.....	23
3.3.2	Empatia.....	25
4	TOIMINNALLINEN RYHMÄ .....	27
4.1	Toiminnalliset menetelmät.....	27
4.2	Ryhmä.....	28
4.3	Lapsiryhmän ohjaaminen.....	30
5	TOIMINNALLISEN RYHMÄN TOTEUTUS .....	32
5.1	Suunnitteluvaihe.....	32
5.2	Tiedonkeruumenetelmänä havainnointi.....	36
6	TOIMINTAKERTOJEN KUVAUKSET JA ARVIOINTI .....	38
6.1	Tutustutaan toisiimme! .....	38
6.2	Minun ja sinun tunteet .....	39
6.3	Myötätunto .....	40
6.4	Perhe .....	42
6.5	Tunteiden tulkki.....	45
6.6	Ryhmä Noppasen päättäminen .....	47
6.7	Toiminnalle asettamiemme tavoitteiden toteutuminen.....	49
6.8	Toimeksiantajan arviointi sekä toiminnan kokonaisarviointi.....	51
7	POHDINTA .....	54
7.1	Opinnäytetyön eettisyys .....	54
7.2	Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen kasvu.....	55
	LÄHTEET .....	58

**LIITTEET**

- Liite 1 Toimintakansio
- Liite 2 Lupa vanhemmilta
- Liite 3 Palautekysymykset

## 1 JOHDANTO

Erityislastentarhanopettaja Marita Neitolan (2004) mukaan päivähoidossa erityistuentarpeessa olevista lapsista 14%:lla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Vaikeudet ilmenevät tunne-elämän häiriöinä esimerkiksi masentuneisuutena. Ne voivat näkyä myös sosiaalisen käyttäytymisen ongelmina kuten aggressiivisuutena, häiritsevänä käyttäytymisenä tai uhmakkuutena.

Opinnäytetyömme aihe muotoutui molempien kiinnostuksesta tunne-elämän häiriöitä ja niiden ennaltaehkäisemistä kohtaan. Meitä kiinnosti myös yksilön sosiaaliset taidot, ja niiden merkitys minäkäsityksen muodostumisessa. Halusimme tehdä toiminnallisen opinnäytetyön, ja edellä mainittujen asioiden ennaltaehkäiseminen sopii hyvin aiheeksi toiminnalliseen työhön. Sosioemotionaalisten ongelmien ennaltaehkäiseminen on tärkeää lapsuudessa, ja siksi valitsimme 5-6 -vuotiaat lapset kohderyhmäksi. Varhaislapsuudessa lapsi on vastaanottavaisimmillaan tunnekasvatukselle (Kemppinen 2000, 3).

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kehittää ennaltaehkäisevä menetelmä lasten sosioemotionaalisten vaikeuksien ehkäisemiseksi. Opinnäytetyömme kehittämistehtävänä oli toteuttaa toiminnallinen ryhmä 5-6-vuotiaille lapsille sekä tuottaa kaikista kuudesta toimintakerrasta kirjallinen toimintakansio. Suunnittelimme toimintakansion, johon on kirjattu toiminnallisen ryhmän järjestämiseen ja ohjaamiseen liittyvät asiat. Toimintakansion pohjalta voi toteuttaa ryhmätoimintaa lapsille.

Opinnäytetyönämme järjestämän toiminnallisen ryhmän tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalisia taitoja erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla. Valtakunnallisiin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin on kirjattu tavoitteiksi tukea ja seurata lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä, ja samalla ennaltaehkäistä kehityksessä ilmeneviä vaikeuksia. Suunnitelmissa korostuvat myös lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten kautta. On tärkeää tarjota lapsille mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen lasten ja aikuisten kanssa. Yhdistimme opinnäytetyössämme sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Ennaltaehkäisevän toiminnan vaikuttavuutta on hankalaa arvioida. Muhosen ym. (2009, 74-78) mukaan pienryhmätoiminta on toimiva ehkäisevän työn menetelmä. Tutkimuksen mukaan pienryhmätoiminnalla pystyttiin lisäämään vuorovaikutustaitoja ja itseilmaisua toiminnallisten menetelmien avulla.

Löysimme muutamia opinnäytetyömme kaltaisia tutkimuksia. Satu Ilmoniemen (2008) ammattikorkeakoulussa tekemän toiminnallisen opinnäytetyön nimeltä Ryhmästä rohkeutta, musiikki pienryhmä lasten itsetunnon ja yksilöllisyyden tukijana. Opinnäytetyö käsittelee 5-6-vuotiaille ujoille ja rauhallisille lapsille ohjattua musiikillista pienryhmää. Opinnäytetyön teoriaosuudessa on käsitelty yksilöllisyyttä, itsetunnon tukemista, musiikkia ja sen terapeuttisia elementtejä sekä soveltuvuutta itsetunnon tukemiseen. Ilmoniemen mukaan musiikki osoittautui turvallisuutta ja tunnelmia luovaksi itseilmaisuuksiin rohkaisevaksi välineeksi pienryhmätoiminnassa. Yhteistä meidän ja Ilmoniemen opinnäytetyön kanssa on itsetunnon tukeminen. Ilmoniemi käytti työmenetelmänä pääasiassa musiikkia, kun taas opinnäytetyössämme käytimme monia erilaisia toiminnallisia menetelmiä.

Tutustuimme Kirsi Pennasen ja Sonja Rauhalan (2011) ammattikorkeakoulussa tekemään opinnäytetyöhön Draama tunteiden käsittelyn välineenä – Luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli tukea draaman ja muiden luovien menetelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyössä on käsitelty teoreettisesti lapsen emotionaalista kehitystä, lapsilähtöistä varhaiskasvatusta sekä draamaa ja sen käyttöä varhaiskasvatuksessa. Yksi keskeisimmistä tavoitteista oli empaattisuuteen oppiminen. Pennasen ja Rauhalan johtopäätöksiensä mukaan draama toimii eettisyyskasvatuksen välineenä. Draama toimii tunteiden ilmaisun välineenä. Olemme omassa opinnäytetyössämme kiinnostuneita lapsen emotionaalisesta kehityksestä ja tunteiden ilmaisusta. Empatia oli yksi aihe, jota käsitelimme toiminnassamme, ja draama oli yksi käyttämistämme menetelmistä toimintatuokioissa.

Kinnunen Irene ja Latva-Kyyny Marika (2009) ovat tehneet ammattikorkeakoulussa toiminnallisen opinnäytetyön aiheesta Tarinasta tunteeseen –tunnekasvatusprojekti päiväkodissa. Kohderyhmänä heillä oli kymmenen hengen ryhmä 5-vuotiaita lapsia. Pienryhmässä oli tarkoitus käsitellä erilaisia tunteita erilaisten menetelmien, kuten tarinoiden ja leikkien avulla. Opinnäytetyön tavoitteena oli kasvattaa lasten tunnetietämystä ja tarjota päiväkodin henkilökunnalle ideoita tunnekasvatuksen toteuttamiseen. He olivat onnistuneet kokoamaan mielestään oleelliset tunteet ja pystyneet luomaan toimintakerroista eheän kokonaisuuden, joka vastasi tavoitteisiin.



Opinnäytetyömme koostuu raporttiosuudesta, toimintakansiosta sekä toiminnallisesta osuudesta, jota toteutimme toimintakansion pohjalta. Toteutimme toiminnallisen osuuden lisäalassa sijaitsevassa Kankaan päiväkodissa. Kirjallisessa raportissa kerromme ensimmäiseksi opinnäytetyön taustasta. Teoreettinen viitekehysemme pohjautuu ihmisen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Se koostuu sosiaalisesta ja emotionaalisesta kompetenssialueesta. Raportissa kuvaamme ja arvioimme toiminnallisen ryhmän toteutumista. Opinnäytetyömme liitteenä on tuottamamme toimintakansio. Liitteinä ovat myös vanhemmille tekemämme lupalomakkeet ja kysymykset, joiden avulla pyysimme palautetta Kankaan päiväkodin lapsilta ja lastentarhanopettajalta.

## 2 OPINNÄYTETYÖN KONTEKSTIN KUVAUS

### 2.1 Toimeksiantajan kuvaus

Toimeksiantajamme oli Iisalmen kaupungin ylläpitämä Kankaan päiväkotitoiminta. Se sijaitsee Karjalankadun varrella lähellä Iisalmen keskustaa. Päiväkodissa on kirjoilla 20 lasta. Kankaan päiväkodissa toimii sisarusryhmä 1-6 -vuotiaille lapsille, ja siellä on mahdollista saada esiopetusta. Kankaan päiväkotitoiminta aloitti nykyisen toimintamuotonsa vuonna 2007. Henkilökuntaan kuuluu lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa, ryhmäavustaja, erityisavustaja ja palveluvastaava.

Kankaan päiväkodin toiminta-ajatuksena on muuan muassa toimia tiiviissä ja avoimessa yhteistyössä perheiden kanssa ja ottaa kasvatuskumppanuus osaksi arkipäivää. On tärkeää, että lapselle kehittyy realistinen ja myönteinen käsitys itsestään myönteisen minä-kuvan tukemiseksi. Kankaan päiväkodin toiminta-ajatuksessa painotetaan lapsen valmiuksia toimia ryhmässä aktiivisena ja toiset huomioivana jäsenenä. Lapsen tulisi kokea olevansa ryhmässä hyväksytty ja tärkeä juuri sellaisena kuin hän on. Lasten keskinäistä vuorovaikutusta tuetaan ja samalla huomioidaan sisarusryhmän tuomat erityispiirteet. Kankaan päiväkodissa järjestetyn kasvatuksen tavoitteena on tukea hyvää ja realistista itsetuntoa ja omana itsenä hyväksytyksi tuleamista. (Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009,6.)

Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu kasvatusarvoja, joita päiväkodin henkilökunta sekä lasten vanhemmat pitävät tärkeinä päiväkodin toiminnassa. Päiväkodin arvoja ovat lapsuuden vaaliminen, koulutettu, ammattitaitoinen ja motivoitunut henkilökunta sekä laadukas perushoito. Päiväkodin henkilökunta ja lasten vanhemmat pitävät tärkeänä fyysistä turvallisuutta, jolla tarkoitetaan päiväkotiympäristön kunnosta huolehtimista. Päiväkodin henkilökunta ja vanhemmat näkevät myös psyykkisen turvallisuuden tärkeänä, jotta lapsella on ryhmässä hyvä ja turvallinen olo omana itsenään. Erilaisuus nähdään rikkautena, ja päiväkodissa arvostetaan suvaitsevaisuutta. Halusimme välittää näitä arvoja myös omassa toiminnassamme lasten kanssa toimiessamme. (Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 6.)

Kankaan päiväkodin varhaiskasvatustyötä ohjaa jokaiselle lapselle tehty henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Kankaan päiväkodin toiminnassa oli painotettu kuluneen vuoden (2011-2012) aikana tunnekasvatusta. Päiväkodissa oli tutustuttu muutamiin tunteisiin yksi tunne kerrallaan. Käsiteltyjä tunteita olivat viha,

pelko, ilo ja suru. Aiheita tunteisiin liittyen oli käsitelty erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla, joita olivat esimerkiksi kirjat, lorut, näytelmät, musiikki ja maalaus.

## 2.2 Työtämme ohjaavat tekijät

Opinnäytetyömme toiminnallinen osuus järjestettiin Kankaan päiväkodilla, ja se on osa Kankaan päiväkodin tarjoamaa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatusta taas ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Kankaan päiväkoti toteuttaa toiminnassaan lisälmen kaupungin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmaa sekä Kankaan päiväkodin itse laatimaa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Itse laadittu varhaiskasvatussuunnitelma on tehty lisälmen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Eritasoiset VASU:t eli varhaiskasvatussuunnitelmat ohjasivat meidän opinnäytetyötämme.

Suunnittelimme opinnäytetyön toiminnan tavoitteet liittyen vuorovaikutukseen, tunnekasvatukseen ja minäkuvan vahvistamiseen. Keskustelimme tavoitteista myös Kankaan päiväkodin lastentarhanopettajan kanssa, ja tavoitteet sopivat yhteen Kankaan päiväkodin toiminta-ajatuksen ja tavoitteiden kanssa. Käytimme Kankaanpäiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa suunnitellessamme toimintaa. Oppimisen kannalta on tärkeää, että toiminnassa otetaan huomioon lapsen kiinnostuksen kohteita, tarjotaan elämyksiä ja luodaan myönteinen ilmapiiri. Korostimme toiminnassamme suunnitelmallisuutta ja yksilöiden tarpeita. (Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 8.)

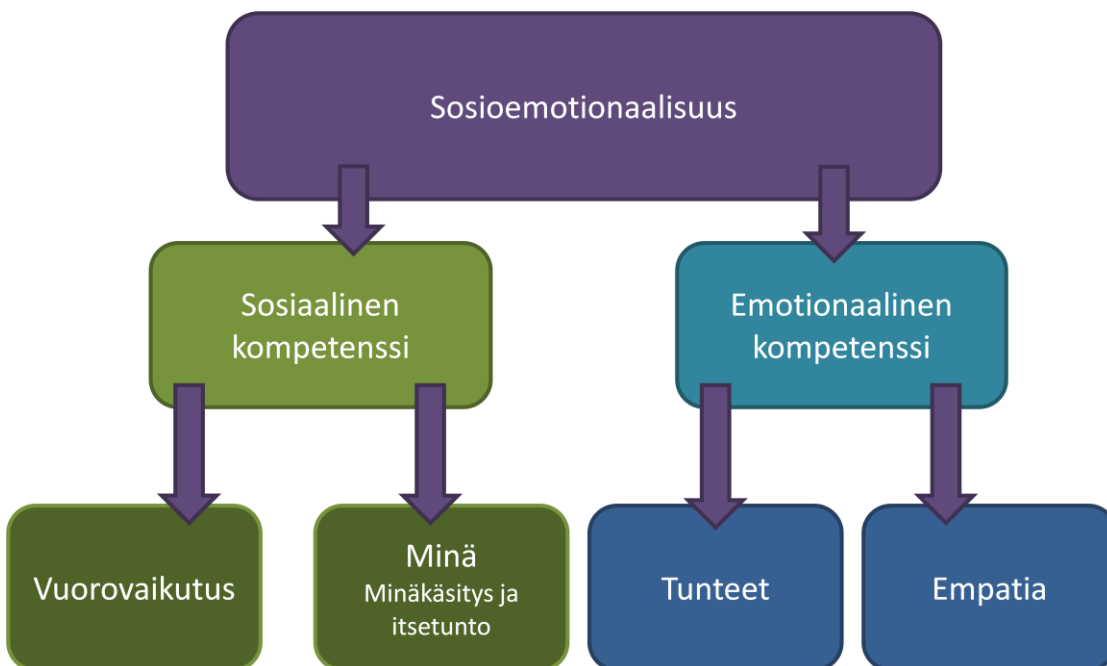
Varhaiskasvatusta ohjaavat sisällölliset orientaatiot eli sisältöalueet, jotka muodostavat kehyksen siitä, millaisia kokemuksia, tilanteita ja ympäristöjä tulee tarjota lapsen kehittymiseksi. Valitsimme opinnäytetyötämme ohjaaviksi tekijöiksi kielen ja vuorovaikutuksen orientaatioista sosiaalisten taitojen kehittämisen vuorovaikutuksen avulla. Kielen avulla lapsi ilmaisee tunteitaan, ajatuksiaan, mielipiteitään ja toiveitaan. Positiiviset kokemukset vuorovaikutustilanteissa vahvistavat itsetuntoa. Kielellistä orientaatiota vahvistavana menetelmänä käytimme muun muassa satuja. (Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 11.)

Uskonnon ja eettisen kasvatuksen alueilta nousivat esiin käytöstapojen opettelu, anteeksipyyttämisen ja – antamisen opettelu sekä toisen kohtelemisen kunnioittavuus. Taide- ja kulttuuriorientaatioalueelta korostuivat taide, musiikki ja draama. Taidehetkissä on tärkeää, että lapsi oppii arvostamaan omia ja

toisten töitä. Tärkeää on myös se, mitä lapsi on kokenut taidehetken aikana. (Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 11-12.)

### 2.3 Aiheen rajaus

Opinnäytetyönä järjestämämme ryhmän tavoitteena oli tukea 5-6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja. Poikkeuksen (1997, 137) mukaan otollisin aika sosiaalisten taitojen tukemiselle on keskilapsuudessa. Opinnäytetyössämme käsittelemme 5-6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalista kehitystä. Kirjallisuudessa sosioemotionaalisuudesta puhutaan sosiaalisesta ja emotionaalisesta kompetenssista (Poikkeus 1997, 126). Olemme ottaneet opinnäytetyöhömmme sosiaalisesta kompetenssista kaksi osa-aluetta, joihin paneudumme tarkemmin. Alueet ovat vuorovaikutus ja minä. Emotionaalisen kompetenssin osa-alueista rajasimme opinnäytetyöhömmme yhden osa-alueen, joka on tunnetaidot. Laatiessamme kuviossa 1 selvennämme sosioemotionaalisuuden jakautumisen osa-alueisiin. Valitsemistamme aiheista on johdettu myös tavoitteet toiminnalliselle ryhmälle. Tunnetaidot, empatia, vuorovaikutustaidot ja minä ovat keskeiset kehitysalueet, joita ryhmässä vahvistetaan.



Kuvio 1. Sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueet

Käytimme opinnäytetyössämme toiminnallisia menetelmiä, joten se on yksi osa tietoperustaamme. Toiminnallisilla menetelmillä voidaan tarkoittaa menetelmiä, jotka korostavat toiminnan tärkeyttä. Tällöin puhumista ei tarvita niin paljoa. Puhuminen korostuu vasta toiminnan arviointivaiheessa. Käyttämällä toiminnallisia menetelmiä,

voidaan asioihin saada erilaisia näkökulmia. Vaikeiden asioiden käsittely voi myös olla helpompaa toiminnallisten menetelmien avulla kuin puhumalla. (Kivelä 2009, 56.)

Toiminnallisia menetelmiä voivat olla esimerkiksi leikkiminen, musisoiminen, piirtäminen ja muu luova ilmaisu sekä liikkuminen ja tanssi. Nämä ovat lapselle luonnollisia tapoja ilmaista itseään. Lasten kanssa voi olla helpompi käsitellä asioita toiminnallisten menetelmien avulla kuin puhumalla, koska toiminnan kautta voi ilmaista asioita, joita ei osaa kuvailla sanoin. Toiminnallisten menetelmien avulla lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia, jotka voimavaraistavat häntä. Tällöin vuorovaikutustaidot kehittyvät ja myönteinen minäkuva vahvistuu. (Kivelä 2009, 57.)

### 3 SOSIOEMOTIONAALISUUS

#### 3.1 Sosioemotionaalinen kehitys

Lapsi kehittyy sosiaalisesti ja emotionaalisesti, ja kehitysten kulkua on vaikea erottaa. Sosiaaliseseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyy läheisesti myös muiden osaluokkien kehitys, kuten kognitiivinen kehitys (Pihlaja 2004, 214). Sosioemotionaalisuuteen kuuluu kaksi peruskäsitettä eli sosialisatio ja emotionaalisuus. Sosialisatio merkitsee laajimmillaan ihmisen kehittymistä biologisesta olennosta sosiaaliseksi yksilöksi sekä yhteiskunnan jäseneksi. Kun yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, tapahtuu sosiaalistumisprosessi. Sosiaalisaatioon kuuluu sosiaalistuminen, jossa yksilö pyrkii pääsemään yhteisön jäseneksi. Sosiaalisaatioon liittyy myös sosiaalistaminen, jossa yhteisö pyrkii liittämään yksilön jäsenekseen. Jotta sosialisatio mahdollistuu, yksilöltä odotetaan sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistavien kykyjen hallintaa. Näin ihmisten välinen vuorovaikutus helpottuu. (Ahvenainen 1999, 104-105.)

Sosioemotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan kehityksen aluetta, joka on yhteydessä kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä kokemuksiin, jotka liittyvät kanssakäymiseen. Sosioemotionaalinen kehitys vaikuttaa lapsen toimintaan sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa sekä lapsen tunne-elämän ilmaisussa. Emotionaalista kehitystä on tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja tulkinta. Lapsi oppii tunnistamaan omia ja muiden tunteita sekä nimeämään niitä. Alle kouluikäinen lapsi osaa nimetä ja tunnistaa pelon, ilon, surun, vihan ja ujouden. Lapsi oppii käyttämään omia tunteitaan hyödyksi. Sosiaalinen kehitys jatkuu läpi elämän. Sosiaalista kehitystä tarvitaan ihmisten välisissä suhteissa sekä vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa. Sosiaalisuus on kanssakäymistä ja toisten ihmisten huomioon ottamista, millä yksilö pystyy lisäämään muiden ihmisten hyvinvointia. Jo 5-6 -vuoden ikäinen lapsi kykenee empatiaan toisten ihmisten elämän olosuhteita kohtaan. Hyvä itsetunto ja itsetuntemus sekä hyvät suhteet aikuisiin ja lapsiin edistävät lapsen sosiaalisen minän rakentumista. (Pihlaja 2004, 214, 216–218.)

Sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on otettava huomioon ympäristö ja yhteisö, jossa lapsi elää. Lapsen on tärkeää saada positiivisia kokemuksia, mikä auttaa lapsen myönteisen minäkäsityksen luomista ja itsetuntemuksen sekä itseluottamuksen kasvattamista. Kasvattajan on tiedostettava omat asenteensa, koska lapsi saa vaikutteita aikuisesta kehittäessään emotionaalista käsitystä itsestään. Toiset lapset ovat tärkeässä osassa lapsen sosioemotionaalista kehitystä

tuettaessa. Ryhmätoiminnassa lapsi saa harjoitella sosiaalisia taitoja ja rakentaa sosiaalista minäänsä. Toimiessaan samanikäisten lasten kanssa, lapsi saa realistista ja ikäsidonnaista tietoa itsestään. Vertaistensa kanssa lapsi saa vaikuttaa, ja olla vaikutuksen kohteena. (Pihlaja 2004, 216, 226.)

### 3.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen pätevyys on taito, jossa yksilö osaa käyttää sekä omia henkilökohtaisia taitoja, että ympäristön tarjoamia resursseja hyödyksi saavuttaakseen haluamiaan sosiaalisia tavoitteita. Sosiaalinen tavoite voi olla esimerkiksi ystävyysuhteiden saavuttaminen. Lapsuudessa sosiaalinen kompetenssi painottuu arkipäiväisiin vertaisvuorovaikutustilanteisiin. Lasta palkitsee muiden lasten kanssa vuorovaikutukseen pääseminen ja ystävyysuhteiden solmiminen. (Poikkeus 1997, 126.)

Poikkeuksen mukaan sosiaalinen kompetenssi sisältää viisi ulottuvuutta, joita tarkastelemalla saadaan kokonaiskuva yksilön toiminnasta sosiaalisissa tilanteissa. Nämä viisi ulottuvuutta ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet sekä minäkuva, motivaatio ja odotukset. Näitä ulottuvuuksia on tarkasteltava yhtä aikaa, sillä niin saadaan laaja kuva yksilön toiminnasta suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin. (Poikkeus 1997, 126-127.)

Sosiaalisten taitojen alue tarkoittaa yksilön toimintaa konkreettisissa tilanteissa, joissa hän haluaa vaikuttaa sosiaalisiin tilanteisiin positiivisesti. Sosiaalisiin seurauksiin pyrkiviä toimintoja lasten keskuudessa on esimerkiksi leikkiin pääseminen. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, assertiivisuus eli kyky puolustaa omia oikeuksiaan toisia loukkaamatta sekä tunteiden sovelias ilmaisu. Lapselle tärkeitä vuorovaikutustaitoja leikeissä ovat kompromissien tekokyky ja vuorottelemineen. (Poikkeus 1997, 126.)

Sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan sosiaalisten strategioiden valintaan. Sosiokognitiivisia taitoja ovat kyky tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia. Sosiokognitiivisia taitoja tarvitaan lapsen sosiaalisten tavoitteiden asettamisessa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi kokee muiden lasten toiminnan

uhkaavana, voi olla haitallista vuorovaikutussuhteiden kannalta. Tällöin lapsi voi alkaa välttelemään tilanteita, joissa voi tulla torjutuksi. (Poikkeus 1997, 127.)

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueita ovat negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen ja positiiviset toverisuhteet. Negatiivisen käyttäytymisen puuttumisella tarkoitetaan suotuisaa käyttäytymistä muita ihmisiä kohtaan. Esimerkiksi lasten keskuudessa negatiivista käyttäytymistä on kiusaaminen ja nimittely. Positiiviset toverisuhteet ovat lapselle merkittäviä, koska niillä on vaikutusta nuoruus- ja aikuisiän sosiaalisiin ongelmiin. Ne vaikuttavat esimerkiksi koulutusuran katkeamiseen, mielenterveysongelmiin ja rikollisuuteen. (Poikkeus 1997, 126, 130.)

Ahvenaisen (1999, 47) mukaan sosiaalisesti pätevä ihminen kykenee tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita ja käyttäytymään tilanteen edellyttämällä tavalla. Sosiaalisesti pätevän ihmisen on helppo aloittaa myönteinen vuorovaikutussuhde sekä vastata myönteisesti toisten aloitteisiin. Sosiaalisen kompetenssin tärkeimmät osa-alueet ovat yleinen myönteisyys, kyky ratkaista ristiriitoja, tietoisuus ryhmän normeista, kyky kommunikoida täsmällisesti, kyky luoda suhteita toisiin ihmisiin ja myönteinen minäkuva ja itsetunto.

### 3.2.1 Minä

Muiden yksilöstä näkemä ja kokemus on osa ihmisen persoonallisuutta, mutta se miten yksilö itse kokee ja näkee itsensä on ”minä”. Minä sisältää minäkäsityksen ja itsetunnon. Ihminen muodostaa itsestään todellisuuden, joka koostuu hänen teoista, havainnoista, tulkinnoista ja pyrkimyksistä. Yksilön minä on mukana joka tilanteessa, välillä esimerkiksi epämiellyttävissä koetuissa arviointitilanteissa tiedostettuna, ja välillä mielenkiintoisessa tilanteessa melkein unohdettuna. Minä on mukana kaikessa käyttäytymisessä ja hallitsee ihmistä. Minällä tarkoitetaan todellisia ominaisuuksia, joita ihminen ei välttämättä tiedosta. (Aho 2005, 21-23.) Minällä tarkoitetaan psyykkisiä toimintoja, jotka yksilö kokee luovansa itse. Minä on siis prosessi, jossa ihminen itse muuttaa itseään eikä vain muutu ympäristön vaikutuksesta. (Vuorinen 1998, 49.)

Minästä voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta, jotka ovat subjektina oleminen ja objektina oleminen. Subjektina, eli kokijana ja tekijänä oleminen, on mukana kaikessa yksilön käyttäytymisessä ja hallitsee yksilön minää kokoajan. Objektina, eli koettuna tekemisen kohteena ollaan, kun yksilö analysoi ja tarkastelee jälkeenpäin omaa toimintaansa. Kun toisten ihmisten asenteet vaikuttavat yksilön minän



muodostumiseen, on yksilön minä objektina. Objektiminä nousee esiin erityisesti ryhmätilanteissa ja vuorovaikutuksessa toimiessa. (Aho 2005, 21-22.)

Minän kehitystä voidaan tarkastella monelta eri kehityksen alueelta riippuen tarkoituksesta. Opinnäytetyömme kannalta merkityksellisimmät osa-alueet ovat sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys. Ihmisen minä kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja ympäristö sekä muut ihmiset ovat jatkuvasti mukana minän kehityksessä (Vuorinen 1998, 72-73).

Minä kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Ympäristö on olennainen osa minän muodostumisessa, mutta yksilön minä ei muodostu ilman yksilön omaa tahtoa. Lasta ohjattaessa on ymmärrettävä, että lapsi käyttää vuorovaikutusmielikuvia minuutensa rakentamiseen. Vuorovaikutusmielikuvilla tarkoitetaan mielikuvia, millaiseksi lapsi kokee itsensä vuorovaikutustilanteissa. Minäkokemus on useiden sisältöjensä osalta sosiaalisesti rakennettu. (Vuorinen 1998, 72-73.)

Minän kehittyminen emotionaalisella osa-alueella tarkoittaa tunteiden ja minän vaikuttamista toisiinsa. Tunteilla on tärkeä merkitys minän kehittymisessä, koska tunteet vaikuttavat ihmisen psyykkeeseen ja toimintaan. Tunne-elämän tasapainoinen kehittyminen on myöhemmässä vaiheessa edellytyksenä hyvinvoinnille. (Vuorinen 1998, 73.)

Alle kouluikäisten minän kehityksen vaiheessa lapsi alkaa tuntea kuuluvansa aikuisten joukkoon ja ympäröivään maailmaan. Lapsi ymmärtää, että ympäristö odottaa häneltä asioita, esimerkiksi tietynlaista käytöstä tietyssä tilanteessa. Lapsi alkaa pystyä tarkastelemaan asioita myös muiden näkökulmasta. (Keltikangas-Järvinen 1998, 108.)

### Minäkäsitys

Minäkäsitys eli minäkuva on yksi sosiaalisen kompetenssin ulottuvuus. (Poikkeus 1997, 127, Ahvenainen 1999, 105.) Minäkäsitys on ihmisen tiedostama käsitys itsestään. Minäkäsityksellä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, joita ihminen itse ajattelee omaavansa. Minäkäsitys saattaa sisältää ominaisuuksia, joita ihmisellä ei todellisuudessa ole, mutta joita hän ajattelee omaavansa. Minäkäsitykseen vaikuttaa yksilön kokemus itsestään. Jotta ihminen kehittyisi tasapainoiseksi ja toisten kanssa toimeentulevaksi, on ensiarvoisen tärkeää, että minäkäsitys ja minä ovat

mahdollisimman samanlaisia. Ihmisen toiminnan kannalta minäkäsitys on tärkeämpi kuin yksilön minä. (Aho 2005, 22.)

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kehitykseen vaikuttaa yksilön saama palaute. Kehitykseen vaikuttavat myös muiden suhtautuminen yksilöön ja yksilön samaistuminen muihin. Yksilön muodostama käsitys itsestään muodostuu eri elämäntilanteissa saatujen palautteiden ja yksilön aikaisempien kokemusten perusteella. Yksilön kokiessa saamansa palautteen olevan ristiriidassa oman minäkäsityksensä kanssa, hän saattaa kieltää saamansa palautteen tai vähätellä sen antajaa. (Aho 1997, 24.)

Minäkäsitys koostuu itsensä tuntemuksesta (kognitiivinen puoli) sekä itsensä arvostamisesta (affektiivinen, evaluatiivinen puoli). Minäkäsityksessä korostuu erityisesti kognitiivinen puoli. Minäkäsitykseen vaikuttavat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot yhdistettynä arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin. Realistinen minäkäsitys säätelee yksilön toimintaa. (Aho 2005, 20-23.)

Suomalaislasten minäkäsitys on 6-7-vuotiaana epärealistinen. Lapsi osaa kertoa fyysisistä ominaisuuksistaan, mutta psyykkisten ominaisuuksien määrittelemisen on vaikeaa. 6-7-vuotias lapsi muodostaa minäkäsitystään kokoajan kaikesta kuulemastaan ja näkemästään. Suhteet vanhempiin ovat erityisen tärkeitä minäkäsityksen määrittäjiä. Ihminen kehittyy sellaiseksi kuin hän kokee itseään kohdeltavan. Jos vanhemmat arvostavat lastaan ja kohtelevat lastaan arvokkaasti, lapsen itsearvostus kasvaa. (Aho 1997, 25-26.)

### Itsetunto

Realistinen minäkäsitys on hyvin lähellä hyvää itsetuntoa. Itsensä arvostaminen (affektiivinen, evaluatiivinen puoli) korostuu itsetuntoa tarkasteltaessa. Itsetuntoon kuuluu itsensä tuntemus (kognitiivinen puoli), jonka merkitys on vähäisempi kuin minäkäsitystä tarkasteltaessa. Lapsia ohjatessa lapsen itsetuntoa voi arvioida vertaamalla hänen todellisia ominaisuuksia eli minäänsä hänen käsitykseensä itsestään. Lapsen itsetunnon voidaan olettaa olevan vahva, jos lapsen minäkäsitys ei poikkea paljoa todellisesta minästä. Lapsen itsetunto ei ole välttämättä vahva, vakka lapsi käyttäytyisi itsevarmasti esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. (Aho 1997, 20-21.)

Michelle Borban mukaan itsetunto koostuu viidestä eri osa-alueesta. Kuviossa 2 on kuvattu nämä viisi osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue on turvallisuus, jossa yksilö voi luottaa toisiin ihmisiin. Tällöin ihminen ei pelkää nöyryytystä eikä pidä ympäristöä uhkaavana. Yksilö uskalttaa olla oma itsensä. Perusturvallisuutta voidaan pitää itsetunnon perustana. Psykologisesti turvallisesti koetussa ilmapiirissä yksilö kasvaa ja oppii uutta. (Aho & Tarkkonen 1999, 4,6.)



Kaavio 2. Borban itsetuntomalli Ahon ja Tarkkosen mukaan (1999).

Toinen osa-alue on itseys eli itsensä tiedostaminen. Itsensä tiedostaminen on itsensä tuntemista, roolinsa tietämistä ja ominaisuuksien arviointia. Hyvää itsetuntoa edistää se, että lapsi osaa arvioida itseään realistisesti eli tuntisi itsensä. Heikko itsensä tiedostaminen näkyy esimerkiksi siten, että yksilö on yliherkkä kritiikille ja hän haluaa miellyttää muita eikä ilmaise tunteitaan tai asenteitaan. (Aho & Tarkkonen 1999, 36.)

Itsetunnon kolmas osa-alue on liittyminen tai yhteenkuuluvuus. Kun yksilö tuntee olevansa hyväksytty johonkin yhteisöön ja hänellä on riittävät sosiaaliset taidot toimia yhteisössä, hänen yhteenkuuluvuuden tunteensa lisääntyy. Ryhmässä toimiessaan lapsen itsetuntemus voi lisääntyä hänen verratessa itseään muihin. Samalla itsetunto muodostuu realistiseksi. Jos yhteenkuuluvuuden tunne on heikko, yksilö voi eristäytyä ryhmästä ja luottaa vain aikuiseen. Hän saattaa käyttää puolustusmekanismeja, kuten pelleilyä, tyhmäksi tekeytymistä, tyrannisoimista tai vähättelyä. (Aho & Tarkkonen 1999, 70-71.)

Borban mukaan neljäs itsetunnon osa-alue on tehtävä- ja tavoitetietoisuus. Yksilön ollessa vahva itsetunnonaltaan hän kykenee asettamaan realistisia tavoitteita elämässään ja yleensä onnistuu toiminnassaan. Vahvan itsetunnon omaava ihminen on suunnitellut tarkasti, mitä haluaa elämältään ja mitä tarvitsee suunnitelmien täyttymiseksi. Yksilö tekee aloitteita ja ottaa vastuuta tekemisistään. (Aho & Tarkkonen 1999, 97.)

Viides itsetunnon osa-alue on pätevyys, jossa yksilö kokee onnistumisia. Onnistumisen kokemukset kasvattavat hänen itseluottamusta edelleen. Vaikka yksilö tiedostaa heikkoutensa, hän löytää itsestään vahvuuksia ja kykenee hyödyntämään niitä. Vahvan itsetunnon omaava yksilö kokee epäonnistumiset oppimistilanteina, ja se saa hänet yrittämään aikaisempaa enemmän. (Aho & Tarkkonen 1999, 117.)

### 3.2.2 Vuorovaikutus

Yksi tapa tarkastella vuorovaikutusta on erottaa siitä eri tasoja. Näitä tasoja ovat yksilöiden, ryhmien ja kulttuurin välinen; yksilöiden, ryhmien ja kasvatusinstituutioiden välinen; eri sukupolvien välinen; kasvattajien ja lasten välinen; vanhempien ja ammattilaisten välinen; lasten keskinäinen sekä kasvatusinstituutioissa työskentelevien ammattilaisten välinen vuorovaikutus (Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7). Opinnäytetyössä käsittelemme lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämistä päiväkotiryhmässä.

Kun lapset toimivat päiväkodissa vertaisyhteisön jäsenenä, he saavat kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja sen jäsenyyden saavuttamisesta. Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa lapset oppivat seuraamaan toisia, tekemään yhteistyötä ja ratkaisemaan ongelmia. Osa lapsista pystyy rakentamaan helpommin vertaissuhteita. Osalle taas niiden luominen on hankalaa, jos kontakti vertaisiin koetaan epämiellyttäväksi tai jos kontakteja ei haluta luoda ollenkaan. (Karila ym. 2006, 153-154.)

Päiväkoti tarjoaa ympäristön, jossa lapset ovat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin lapsi voi alkaa harjoittelemaan ja kehittämään ystävyyssuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Ystävyyssuhteilla on yhteys lapsen onnellisuuteen, ihmissuhdetaitoihin, ongelmien käsittelemiseen sekä esineiden välisten suhteiden ja käsitteiden ymmärtämiseen. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa voi ilmetä välillä

konflikteja ja aggressiivisuuden purkauksia sekä väärin ymmärtämistä. (Karila ym. 2006, 154.)

Leikki antaa lapsille hyvän ympäristön toimia ja oppia omaehtoisen toiminnan kautta, sekä rakentaa ystävyyssuhteita ja vertaisyhteisöjä. Leikki on monipuolinen vuorovaikutusympäristö, jossa lapsi voi käsitellä erilaisia aiheita, kuten kuolemaa tai syntymää. (Karila ym. 2006, 159-160.) Toiminnallisessa ryhmässä tarjosimme lapsille tämän tyyppisiä tilanteita, joissa lapsien oli mahdollista saada onnistumisen kokemuksia vertaistensa kanssa. Lapset tarvitsevat onnistumisen kokemuksia vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa, koska onnistumisen kokemukset rohkaisevat lasta pärjäämään yhä haastavammissa tilanteissa. Jos lapsi ei onnistu luomaan kaveruussuhteita, hän pettyy ja purkaa turhautumistaan ja aggressioitaan. (Kauppila 2005, 135.)

### 3.3 Emotionaalinen kompetenssi

Emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa ihmisen kykyä käsitellä omia emootioitaan eli tunteitaan ja tunnistamaan toisten emootioita. Se on myös kykyä tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa. Näitä emotionaalisen kompetenssin osa-alueita tarvitaan vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoissa, joten emotionaalinen ja sosiaalinen kompetenssi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Laine 2005, 64-65.)

Emotionaalinen kompetenssi koostuu kolmesta alueesta, joita ovat tietoisuus omasta emotionaalisesta tilasta, toisten emootioiden tunnistamisesta ja emotionaalisten ilmausten itsesäätelystä. Tietoisuus omasta emotionaalisesta tilasta tarkoittaa sitä, millaiselta kukin tilanne yksilön mielestä tuntuu. Tietoisuus on myös sitä, kuinka tunnetila ilmaistaan ja nimetään. Jotta ihminen on tietoinen emotionaalisesta tilastaan, hänen on kyettävä tarkastelemaan omia emootioitaan ja käyttäytymistään ulkopuolisen silmin. (Laine 2005, 64-65.)

Toinen emotionaalisen kompetenssin alue on emootioiden tunnistaminen. Emootioiden tunnistamisella tarkoitetaan yksilön taitoa lukea toisen ihmisen emotionaalisia tiloja käyttäytymisen perusteella. Tämä taito on tärkeä osa sosiaalisia suhteita. Kun ihminen pystyy tunnistamaan ja ymmärtämään toisen emotionaalisia tiloja hänen käyttäytymisensä perusteella, ihminen pystyy asettumaan toisen emotionaaliseen tilaan ja vastaamaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Esimerkiksi sympatia perustuu toisten emootioiden tunnistamiseen. (Laine 2005, 64-65.)

Emotionaalisen kompetenssin kolmas osa-alue on emotionaalisten ilmausten itsesäätely. Itsesäätely on kykyä kontrolloida emotionaalisia reaktioita ihmistä tunteita kuohuttavissa tilanteissa. Yhteisöillä on normisääntöjä hyväksytyistä tavoista ilmaista emootioita. Esimerkiksi aggressiivisuutta pyritään ilmaisemaan tavoilla, jotka eivät haittaa sosiaalista elämää. Joihinkin kulttuurisiin tapoihin kuuluu, että positiivisia emootioita ei ilmaista liian avoimesti. Jos tunteita ei kyetä ilmaisemaan avoimesti, se voi johtaa siihen, että ihmisen sisäinen emotionaalinen tila ei vastaa ulkoista käyttäytymistä. Vuorovaikutustilanteet vaativat sen, että ihminen pystyy erottamaan sisäisen emootionsa ulkoisesta ilmaisemisesta. Tämä on merkittävä osa-alue sosialisatiota. (Laine 2005, 65.)

Emotionaalisen osa-alueen kehittämisprosessi kestää lapsen syntymästä koko lapsuuden ajan ja jatkuu myös aikuisena erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi kokee emootioitaan ja oppii ilmaisemaan niitä. Kolmen vuoden jälkeen lapsi oppii tulkitsemaan muiden ihmisten emotionaalisia tiloja ja ymmärtämään, mistä sisäiset tilat johtuvat. Lapsi oppii ennakoimaan toisen ihmisen erilaisten sisäisten tilojen seurauksia ja rakentaa mielessään selitysmalleja ihmisten käyttäytymisestä. Lapsi kykenee tulkitsemaan ja ennakoimaan muiden emotionaalisesta tilasta johtuvaa käyttäytymistä. Tässä vaiheessa on tärkeää puhua ja nimetä tunteita lapsen kanssa. (Laine 2005, 66-67.)

Emotionaalisten reaktioiden säätely kehittyy oppimisen seurauksena. Kun lapsi oppii ilmaisemaan emotionaalisia tilojaan tunteita kuvaavilla sanoilla, hänen ei tarvitse enää ilmaista tunnetilaansa käyttäytymisellään. Esimerkiksi vihainen lapsi ei näytä aggressiivisuuttaan lyömällä toista ihmistä. (Laine 2005, 67.)

Lapsen emootioiden itsesäätelyyn vaikuttavat monet eri osatekijät. Lapsen neurologisen hermoston kehittymättömyys vaikeuttaa emotionaalista itsesäätelyä. Emootioiden itsesäätelyyn vaikuttavat lapsen temperamentti ja kehitystaso sekä vanhempien kasvatus ja ihmisten tuki. Kotoa opitut mallit tunteista puhumiseen ja tunteiden ilmaisuun vaikuttavat lasten myöhempään tunteiden ilmaisuun. Lapset, jotka ovat tottuneet keskustelemaan omien ja muiden tunteiden syistä, ymmärtävät yleensä paremmin muiden tunteita kuin ne lapset, joiden kotona tunteista ei puhuta. Itsesäätelyyn vaikuttavat myös koulun ja opettajien emotionaalinen kasvatus. Opettajat näyttävät esimerkillään, kuinka tunteista puhutaan ja niihin reagoidaan. (Laine 2005, 68.)

### 3.3.1 Emootiot eli tunteet

Sosioemotionaalisuus käsitteeseen kuuluvat myös emootiot eli tunteet. Tunteilla käsitetään emotionaalisen prosessin lopputulosta, emotionaalista kokemusta (esimerkiksi suru) yhdistettynä vaiheen ulkoiseen tekijään, emotionaaliseen ilmaisuun (esimerkiksi surullisuus). Emotionaalista kehitystä on mahdollista tutkia muun muassa suhteessa lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kasvattajilla on merkityksellinen rooli lapsen emotionaalisisessa kehityksessä. Kehitys on tiiviisti yhteydessä lasta ympäröivän yhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ympäristö ja siinä vaikuttavat ihmiset joko rajoittavat tai tukevat lapsen emotionaalista kehitystä. (Ahvenainen ym. 1999, 105.)

Lapsen aloitettua koulun, hän on jo kypsä oppimaan, miltä toisesta tuntuu. Herkkyyssvaiheet tunne-elämän kehityksessä sijoittuvat ihmisen elämässä muun muassa varhaislapsuuteen ja murrosikään. Näiden aikana lapsi on hyvin vastaanottavainen tunnekasvatukselle. Tämä on hyvin merkitykselkäs vaihe lapsen kasvuprosessissa. Ihmisen tunne-elämä kehittyy jatkuvasti. Sosiaalisen kypsymisen perustana onkin terve tunne-elämä. (Kempainen 2000, 3.)

Puolimatkan (1999, 62-63) mukaan tunnekasvatuksessa on tärkeää, että lapsella on läheinen aikuinen, joka reagoi lapsen tunteisiin. Kun lapsi kokee, että hänen tunneilmaisunsa on tärkeää ja aikuinen on kiinnostunut lapsen tunteista, myös hän itse alkaa pitää tunneilmaisuaan merkityksellisenä. Kun lapsen tunneilmaisuihin vastataan, lapsi tulee tietoiseksi tunteistaan, ja tietämys pääsee syventymään ja kehittymään.

Tunnekasvatuksella on tavoitteita, joiden merkitys painottuu eri kehitysvaiheissa. On tärkeää, että lapsi kokee tunnesuhteen toiseen ihmiseen positiiviseksi. Lapsi oppii tunnistamaan ja ilmaisemaan myönteisiä ja kielteisiä tunteita. Näin hänen tunne-elämänsä kehittyy monipuoliseksi ja voimakkaaksi. Jotta lapsi voi oppia nimeämään tunteita, on käytettävä tunteisiin viittaavia sanoja ja käsitteitä. Kun lapsi tulee tietoiseksi tunteiden välittämistä merkityksistä, hän oppii tulkitsemaan niitä. Lapsen arvioidessa tunteitaan ja vaikuttaessaan niihin, hän arviointiensa kautta vahvistaa elämässä hyviä ja arvokkaita tunteita. Lapsi pääsee osaksi syveneviä arvokokemuksia, kun hän oppii avautumaan läheisilleen. Ihmisen tuntiessa itsensä arvokkaaksi, hän alkaa ymmärtää elämän merkityksiä ja kokee itsensä onnelliseksi. (Puolimatka 1999, 63.)

Puolimatkan (2011, 337) mukaan emotiot koostuvat seitsemästä eri osatekijästä. Ensimmäisenä hän mainitsee *laadullisen tuntemuksen*, joka kertoo, miltä tunne ihmisestä tuntuu. Toinen osatekijä on *spontaani tilannearvio*, jonka ihminen tekee tilanteessa, jossa kokee tunteen. Jos ihminen kokee, että häntä nöyryytetään, hän tuntee vihaa nöyryyttäjäänsä kohtaan. Jos taas ihminen kokee, että nöyryyttäjä toimii tahattomasti, hän hillitsee vihareaktiotaan.

Tunteella on aina *intentionaalinen kohde*. Intentionaalinen kohde määräytyy *arvo-ominaisuuden* kautta. Esimerkiksi syllisyyden tunne perustuu eettisiin arvoihin. Tällaisia erilaisia ohjaavia arvoja voivat olla biologiset, loogiset, tekniset, sosiaaliset, taloudelliset, esteettiset, eettiset, oikeudelliset ja uskonnolliset arvot. Ihmisellä on oma *arvo-orientaatio*, joka määrää arvojen tärkeysjärjestyksen tietoisesti tai tiedostamattomasti. Intentionaalisen kohteen tärkeys määräytyy arvo-orientaation pohjalta. Esimerkiksi autolla kolaroidessa ihmisen arvo-orientaatio määrää, tunteeko ihminen syllisyyttä auton taloudellisista vahingoista vai mahdollisista henkilövahingoista. (Puolimatka 2011, 338.)

*Maailmankatsomuksellisesti-intuiitiivinen sävy* tarkoittaa, millaisen sävyn tunne saa ihmisen omasta taustasta riippuen. Ihminen peilaa tunteitaan aina omasta taustastaan katsottuna. Esimerkiksi buddhalaisen, joka ajattelee omaisuuden olevan halujen tuottamaa harhaa, tuntee taloudellisen menetyksen eri tavalla kuin materialisti, jonka mielestä onni perustuu aineelliseen hyvinvointiin. (Puolimatka 2011, 338.)

Tunteisiin liittyy myös *fysiologinen aktivoituminen*. Ihmisessä tapahtuu tunteen vaikutuksesta fyysisiä muutoksia, kuten punastuminen tai sydämen lyönnin kiihtyminen. Luonteen omaisia fyysisiä ilmenemismuotoja ja toimintataipumuksia ovat ihmisen persoonasta riippuvia fyysisiä ilmenemismuotoja, kuten ruumiin asento, äänensävy tai nauraminen. (Puolimatka 2011, 339.)



### 3.3.2 Empatia

Kalliopuska (1984, 13) määrittelee empatian olevan myötäelämistä ja –ymmärtämistä. Myötäelämisellä hän tarkoittaa, että empatia välittää toisen ihmisen kanssa koettua ja jaettua tunnetta. Ymmärtämisellä tarkoitetaan älyllisiä tekijöitä, jotka ovat mukana empaattisessa prosessissa. Empatiaprosessissa toinen ihminen ymmärtää toisen ihmisen kokemuksen, ajatuksen tai tunteen sekä käsittää toisen ihmisen toiminnan syitä.

Saarisen ja Kokkosen (2003, 100-101) mukaan empatia voi olla tunnevoittoista, jolloin koetaan samanlaisia tunteita kuin mitä toinen ihminen kokee. Kognitiivisen ajatuksen mukaan yksilöllä on kyky nähdä tilanne toisen ihmisen näkökulmasta. On mahdollista, että empatiassa tunnemme toisen ihmisen tunteen ja koemme samankaltaisia tunteita hänen kanssaan.

Empatiaprosessissa elimistössä tapahtuu fysiologisia, kognitiivisia, affektiivisia ja motivaatioon liittyviä muutoksia. Kognitiivisilla tarkoitetaan tietoon ja kokemukseen liittyviä muutoksia. Affektiivisilla taas tarkoitetaan tunteen kokemiseen liittyviä muutoksia. Prosessin aikana yksilö eläytyy toisen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan sekä samaistuu toisen osaan. Yksilö siirtyy tunnetasolla toisen elämään, jonka jälkeen hän voi objektiivisesti tarkastella toisen ajatusmaailmaa ja toimintaa. (Kalliopuska 1984, 19.)

Helkama ym. (2002, 125-126) näkee empatian osana moraalin kehitystä. Empatia alkaa kehittyä jo vauvana kokonaisvaltaisen empatian vaiheessa. Vauva ei erota vielä itseään toisista, ja vauvan kuullessa toisen lapsen itkua, hän alkaa itkeä. Pihlaja (2004) on tehnyt yhteenvetotaulukon empatian kehityksestä Harrisin (1997), Schafferin (1987), Berg Brodenin (1997) ja Dunnin & Kendrickin (1982) mukaan. Pihlaja on koonnut yhteenvedon lapsen ikävaiheittain 0-6 -vuotiaaksi asti. Tällöin empatian kehitystä voidaan havaita tapahtuvan vuosittain. 0-1 -vuotias vauva tuntee toisen pahan olon itsessään, ja tällöin vauva kokee ahdistusta. (Pihlaja 2004, 217.)

Toisessa eli egosentrisen empatian vaiheessa lapsi reagoi toisen pahaan mieleen samalla tavalla kuin omaansa. Esimerkiksi alle vuoden ikäisen lapsen nähdessä toisen lapsen kaatuvan ja satuttavan itseään, sivusta seurannut lapsi alkaa itkeä ja hakeutuu äidin syliin. Kolmas empatian kehityksen vaihe on kvasi-egosentrisen vaihe, jolloin lapsi ymmärtää olevansa toisesta erillinen yksilö. Lapsi kuitenkin ajattelee hänen sisäisen tilansa olevan sama kuin toisella. Puolitoistavuotias lapsi

saattaa lohduttaa tarjoamalla häntä itseään lohduttavia asioita, kuten lempi nalleaan lohdutukseksi. (Helkama ym. 2002, 125-126.) Pihlajan (2004, 218) yhteenvedon mukaan lapsi alkaa pyrkiä vaikuttamaan toisen pahaan oloon tuntematta ahdistusta.

Noin 2-3-vuotias lapsi on empatian kehityksessä toisen tunteisiin kohdistuvan empatian vaiheessa. Lapsi alkaa ymmärtää, että toisen tunteet ovat hänen omista tunteistaan erillisiä. Edellisen vaiheen tavoin, lapsi saattaa tarjota surua kokevalle ystävälleen omaa nalleaan lohduksi. Lapsen huomatessa, ettei hänen nallensa lohduta hänen ystävää, lapsi tajuaa ojentaa surevalle ystävälleen ystävän oman nallen. (Helkama 2002, 126.) Parin ikävuoden jälkeen lapsi toimii aktiivisesti toisen ihmisen lohduttamiseksi, ja hän kykenee olemaan empaattinen toisen tunnetiloja kohtaan. Kolmen vuoden iässä lapsi kykenee jo ymmärtämään, ettei paha olo sijaitse itsessä vaan toisessa ihmisessä. Noin 5-6 -vuotias puolestaan tuntee empatiaa toisen ihmisen elämäolosuhteita kohtaan. (Pihlaja 2004, 217.)

Empatian viidennessä kehitysvaiheessa eli noin yli 13-vuotiaana lapsi tai nuori ymmärtää, että jotkut asiat ovat pysyviä ja tapahtuvat välittömän tilanteen ulkopuolella. Nuoruudessa ei ainoastaan reagoida yksilön sen hetkiseen elämäntilanteeseen vaan ymmärretään, että esimerkiksi köyhät ja vammaiset ovat sellaisia aina. Nuoruudessa siis käsitetään yksilön elinolosuhteet pysyvinä. (Helkama ym. 2002, 127.)

## 4 TOIMINNALLINEN RYHMÄ

### 4.1 Toiminnalliset menetelmät

Leikkiä ja toiminnallisia menetelmiä on käytetty erilaisissa lasten ryhmissä ja lasten kanssa toimiessa. Leikkiminen ja itsensä ilmaiseminen kokonaisvaltaisesti kehon avulla on lapselle luontainen tapa toimia. Jo pelkästään leikkiminen on lapselle terapeutista, sillä leikin kautta lapsi käsittelee itselleen sillä hetkellä tärkeitä aiheita. Kun aikuinen antaa lapsen toiminnalle aiheita ja on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, muuttuu toiminta tavoitteelliseksi. (Eklund & Janhunen 2005, 85.)

Toiminnallisia menetelmiä ovat erilaiset näytelmät, nukketeatterit, piirtäminen, maalaaminen, musiikki, muovailu, pehmolelut ja –eläimet sekä käsinuket ja naamarit. Toiminnallisten menetelmien avulla lapsi antaa viestiä siitä, kuinka kokee asiat. Esimerkiksi perhepatsaan muovaaminen selkeyttää lapselle ja myös ohjaajalle, kuinka lapsi näkee perheensä ja itsensä perheen jäsenenä. Toiminnalliset menetelmät auttavat lasta löytämään yhteisen kielen lapsen ja aikuisen välille ja auttaa aikuista asettumaan lapsen tasolle. (Eklund & Janhunen 2005, 92.)

Toiminnalliset menetelmät sopivat erityisesti lasten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien tutkimiseen. Toiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää sekä ryhmässä, että yksilön kanssa, mutta ryhmässä toimiessa korostuu vuorovaikutuksellisuus. Esimerkiksi lapsi, jolle tunteiden käsitteleminen ja niistä puhuminen on vaikeaa ja uutta, voi katsoa ja kuunnella muita lapsia, ja oppia heiltä seuraamalla heidän työskentelyään. Kun menetelmät ovat hauskoja, lapset innostuvat helposti. (Eklund & Janhunen 2005, 92-93.) Tässä työssä käytämme toiminnallisia menetelmiä ryhmässä, joten vuorovaikutuksellisuus korostuu. Käytämme toiminnallisia menetelmiä järjestämässämme ryhmätoiminnassa, koska toiminnallisten menetelmien avulla pyritään toteuttamaan toiminnalle asettamiemme tavoitteita.

Taiteellinen ilmaisu antaa lapselle tilaa luoda oman näköisen, uuden ja käsin kosketeltavan tuotteen. Kuva, piirros, maalaus, muovailu tai muu tuotos voi antaa lisää tietoa lapsesta hänelle itselleen sekä ohjaajalle. Valmiista tuotoksesta voidaan puhua, ja taideteoksesta puhuminen voi olla helpompaa kuin herkistä asioista ja tunteista puhuminen. Taideilmaisussa lapsi saa vapauttaa tunteitaan, sekä positiivisia, että negatiivisia. Taide voi olla tunteiden purkamisen väline. (Malchiodi 2005, 40-41.)

Satujen avulla on mahdollisuus kehittää esimerkiksi lasten tunnetaitoja. Satujen tärkeä tehtävä on toimia tunteiden käsittelyn välineenä. Lapsi voi käydä turvallisesti läpi vaikeita asioita satujen avulla. Kovanen mukaan lapsen voi olla helpompi käsitellä tunteita välimatkan päästä käyttäen erilaisia rooleja. Satujen on tarkoitus toimia ikään kuin peilinä lapsen omille tunteilla sekä ikkunana toisten tunteisiin. Ohjaajan on kuitenkin osattava valita sopiva satu lapselle niin, että satu ei ole liian ahdistava. Sadut muuntuvat tunteiden tulkiksi vasta sitten, kun niistä keskustellaan. (Kovanen 2011.)

Tavoitteellisella musiikkikasvatuksella voidaan kehittää lapsen kognitiivisia, sosioemotionaalisia ja psykomotorisia valmiuksia. Musisointi voi antaa lapselle mielihyvän ja turvallisuuden tunteen kokemuksia. Musiikillisessa kokemisessa yhdistyy ajattelu, tunteminen ja toiminta, jonka avulla lapsi kehittää tietoisesti sekä tiedostamattaan omaa persoonaansa. Musiikillisessa ympäristössä lapsen musiikillinen luovuus ja spontaani toiminta lisääntyvät. Musiikkikasvatuksella on vaikutus lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. Musiikillisilla elämyksillä on positiivisia vaikutuksia keskittymiskykyyn, kielelliseen kehitykseen sekä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 121-123, 127.)

Musisoinnilla on yhteyksiä lapsen tunne- ja sosiaaliseen kehitykseen. Musisointi on kanava ilmaista ja purkaa tunteitaan. Lapsi voi musiikkia kuunnellessa ilmaista liikkumalla tai maalaamalla musiikin herättämiä tunteita. Lapsi voi sijoittaa musiikkiin hänelle merkityksellisen kokemuksen. Näin lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan ja elämyksiään ilman sanoja, mutta niitä on myös tärkeää keskustella, jotta lapsi pystyy sanoittamaan kokemuksiaan. Yhdessä musisoiminen on hyvän ryhmähengen rakentaja. (Karppinen ym. 2001, 132-135.)

Tanssi- ja liikeilmaisussa on tarkoituksena, että lapselta poistuu estoja ilmaista itseään sekä auttaa lasta hyväksymään itsensä ja kehonsa. Tanssiin ja liikkeeseen ei tarvita sanoja, joten tämä ilmaisumuoto voi toimia kuvallisen ja musiikillisen ilmaisun tavoin tunteiden ilmaisun kanavana. Tanssi ja liike ovat myös vuorovaikutuksellisia keinoja, joka perustuu uskoon, että ihmisen toimintakykyyn vaikuttaa mielen ja kehon yhteistyö. (Loman 2005, 97, 98.)

## 4.2 Ryhmä

Ryhmällä tarkoitetaan vähintään kolmen ihmisen muodostamaa joukkoa, jossa henkilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja heillä on yhteinen tavoite. Ryhmäilmiö muotoutuu kolmesta eri osasta ja niiden välisistä riippuvuussuhteista. Eskolan ja Jauhiaisen (1994) mukaan näitä ovat osallistujien yksilöllinen toiminta, ympäristövaikutukset ja ryhmädynamiikka. Dynamiikalla tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmän jäsenten välisissä suhteissa tapahtuu jatkuvasti muutosta. (Eskola & Jauhiainen 1994, 12–13,37.)

Ryhmällä on aina toimintaan liittyvät tehtävät ja päämäärät, jotka ovat myös ryhmälle tunnetasolla koossa pitävä voima. Ryhmän perustamisen alussa ryhmänohjaajan on määriteltävä ryhmälle tavoitteet ja perustehtävät, eli miksi ryhmä on perustettu. Myös ryhmän toimintaympäristö eri tasoilla voi vaikuttaa ryhmän suunnitteluun, tavoitteisiin ja toteuttamiseen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 15.) Toteuttamallemme ryhmälle on asetettu tavoitteita, joihin päästään suunnittelemamme toiminnan avulla. Myös ryhmän vuorovaikutuksellinen toiminta auttaa pääsemään suunnittelemiimme tavoitteisiin.

Ryhmä voi olla joko avoin tai suljettu ryhmä. Suljetulla ryhmällä tarkoitetaan sitä, että ryhmän kokoontumisissa on aina samat jäsenet. Suljetun ja lyhytkestoisen ryhmän etuja ovat esimerkiksi hyvä ryhmän koheesio, selkeät työskentelyn tavoitteet sekä tiukat ja turvalliset rajat. (Eklund & Janhunen 2005, 87.)

Ryhmälle suunniteltujen tavoitteiden lisäksi ryhmällä on perustehtäviä. Sosialisoinnin välineenä ryhmä antaa mahdollisuuden kasvulle, sopeutumiselle, kokemusten jakamiselle sekä arvojen, tietojen, taitojen, perinteiden ja tapojen siirtämiselle. Ryhmä auttaa yksilöitään tunnetasolla kasvamaan ja ymmärtämään sekä tuntemaan lohdutusta, rakkautta ja läheisyyttä. Ryhmässä yksilöt jakavat tietoa itsestään ja muu ryhmä kuuntelee. Näin ryhmän jäsenet jakavat tietoa ja ymmärrystä toisilleen. Kun yksilöiden kokemukset kohtaavat, välittyy toivoa, jonka avulla yksilöt pystyvät hyväksymään toisensa ja ymmärtämään heitä. Lisäksi ryhmä tuo sisältöä elämään tarjoamalla virikkeitä, hyväksymistä ja kannustusta. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 16.)

Lasten ryhmässä teemat on usein etukäteen määrättyjä. Ohjaajat päättävät teeman hyödyntäen tietoa lapsiryhmän tarpeesta. Lapsiryhmässä työskennellessä on tärkeää, että lapsi saa osallistua, sillä se edistää lapsen keskittymistä. Lapsia on helppo aktivoida työskentelyyn kysymyksillä, joihin lasta pyydetään vastaamaan kättä nostamalla. Lapsilta voidaan esimerkiksi kysyä heidän omia kokemuksiaan käsiteltävistä aiheista. (Eklund & Janhunen 2005, 88.)

### 4.3 Lapsiryhmän ohjaaminen

Ryhmän ohjaajalla on suuri merkitys ryhmän ilmapiirin muodostumisen kannalta. Ryhmäläisillä on myös suuri merkitys ilmapiirin laatuun, mutta ohjaajalla tulee olla paljon erilaisia keinoja tukea muun muassa turvallisen ja sallivan ilmapiirin muodostumisessa. Tällöin ryhmän jäsenen on helpompi olla oma itsensä. (Holm 2010, 49.)

Ohjaajan osalta hänen roolinsa muodostumiseen vaikuttavat hänen persoonallisuutensa ja esimerkiksi hänen elämäntilanteensa ja sosiaalinen asemansa. Ohjaajan elämänhistoria ja kasvu ovat taas muokanneet hänen persoonallisuuttaan ja ajattelutapojaan maailmasta ja itsestään. Ohjaajan kykyihin toimia ohjaajana ovat siis vaikuttaneet nämä persoonallisuuteen ja tilannekohtaisiin liittyvät asiat. Nämä muodostavat tarvittavat taidot, kuinka vetää ryhmää, ja kuinka rohkeasti ohjaaja kykenee tuomaan oman persoonansa esiin. Aitous on ryhmäohjaajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista. (Heiskanen ym.)

Etenkin ensimmäisellä tapaamisella ohjaajan rooli korostuu. Hänen tulisi luoda rauhallinen ja turvallinen ensikohtaaminen sekä olla empaattinen ja ystävällinen. Ohjaajan tulee myös kohdella ryhmäläisiä tasa-arvoisesti. On tärkeää, että ryhmäläiset tuntevat olevansa tervetulleita ryhmään. Tällöin arvostava ja hyväksyvä vuorovaikutus on tärkeää. Jokainen ryhmän tapaamiskerroista on merkityksellinen ja ainutlaatuinen kaikille. Jokaisen ryhmässä olevan täytyy saada olla oma itsensä samalla kunnioittaen toinen toistaan. (Holm 2010, 51.)

Lasta ohjatessa on kiinnitettävä huomiota siihen, että ohjaustilanne on oppimisprosessi. Aikuisen tulisi miettiä, mitä asioita on mahdollista tukea ja korjata. Ohjatessa aikuisen tulee tukea ja kannustaa lasta omaan ajatteluun. Ohjaajan tulee kysellä ja osoittaa kiinnostusta sekä pyytää lasta kertomaan, millaisia ratkaisukeinoja hän käytti. Ohjaajan tulisi hyväksyä lasten vastaukset sekä ohjata ja opettaa johdattelevasti. Lasten ohjaamisessa on tärkeää toistaa opittavaa asiaa ja mallintaa asioita. Lapselle tulisi perustella asiat täsmällisesti ja ohjata häntä huomioimaan eri näkökulmia. (Hannukkala ym., 41.)

Lasta ohjatessa on otettava huomioon lapsen ikä. Esi- ja alkuopetuksessa tarvitaan ikäkausididaktista näkökulmaa, joka tarkoittaa tietoista lapsen kehityksen huomioivaa tavoitteen asettelua. Didaktiikka on opettamista ja ohjaamista tutkiva ja kehittämään

pyrkivä tiede. Didaktiikassa olennaista on toiminnan suunnittelu, tavoitteet ja suunnitelmien toteuttaminen. Esi- ja alkuopetusikäisten didaktiikan perusasia on lapsen kehityopsykologisen kehityksen tunteminen, ja tuntemuksen hyödyntäminen didaktiikassa. Pienten lasten ohjaamisessa ohjattavaa sisältöä tärkeämpää on lapsen kehitys, ja sen ohjaaminen. Pienempi lapsi tarvitsee vanhempaa enemmän yksilöllistä ohjaamista ja yksilön tarpeet huomioivaa tavoitteen asettelua. (Brotherus ym. 2002, 110-111.)

Lapsi oppii ja kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Kehitystä tapahtuu eri toiminta-alueilla, jotka voidaan varhaiskasvatuksessa luokitella perushoito-, leikki-, työ- ja oppituokiotilanteisiin. Järjestämämme toiminnallinen ryhmä luetaan oppituokiotilanteeksi. Tuokio ovat varhaiskasvatuksessa didaktisia opetustilanteita, joille on määritelty sisältö, tavoitteet ja sopivat menetelmät. Tuokiot ovat vuorovaikutteista ohjattua toimintaa. Lapsen motivaatioon vaikuttaa materiaalit ja ympäristö sekä ennalta suunnittelu. Kun ohjaaja tuntee lapsen kyvyt, tiedot ja taidot, hän pystyy vastaamaan kehityksen haasteisiin. Ohjatessa kannattaa hyödyntää lasten oma-aloitteisuutta ja luovuutta, sekä tarjota lapsille monipuolisia oppimiskokemuksia, sillä se edistää lapsen kiinnostuneisuutta ja oppimista. (Brotherus ym. 1994, 77,79-80.)

Ryhmän ohjaajan on hyvä miettiä yhdessä ryhmän kanssa, millaiset säännöt ja eettiset periaatteet vallitsevat ryhmässä. Näiden tarkoituksena on tukea ryhmää muodostumaan hyvin toimivaksi ja turvalliseksi yhteisöksi. Eettisiä periaatteita ovat muun muassa luottamuksellisuus, toisten ihmisten kunnioittaminen sekä jokaisen itsemääräämisoikeus. Yksityiskohtaiset säännöt muodostuvat usein ryhmään kuuluvien tarpeiden sekä toiminnan luonteen mukaan. (Lehtinen 2010, 63-64.)

Ryhmää ohjatessa ohjaajan arvomaailma ja eettiset periaatteet heijastuvat ohjaamisen kautta. Yksilön kokema tunne perustuu eettisiin arvoihin. Esimerkiksi tunnekasvatuksessa ohjaajasta välittyy hänen arvo-orientaationsa. (Puolimatka 2011, 338.)

## 5 TOIMINNALLISEN RYHMÄN TOTEUTUS

### 5.1 Kohderyhmän kuvaus

Ryhmä koostui kolmesta 5-vuotiaasta ja viidestä 6-vuotiaasta lapsesta, eli lapsia oli yhteensä kahdeksan. Lapset valikoitiin ryhmään iän mukaan. Järjestimme suljetun ryhmän, eli samat lapset osallistuivat siihen joka kerta. Olimme varautuneet siihen, että osa lapsista on poissa päiväkodista esimerkiksi sairastumisen vuoksi. Vaikka lapset eivät päässeet osallistumaan ryhmän toimintaan joka kerta, saivat he osallistua toimintaan myös poissaolojen jälkeen.

Kävimme keskustelemassa Kankaan päiväkodilla henkilökunnan näkemyksistä ja tarpeista opinnäytetyötämme kohtaan. Kankaan päiväkodin henkilökunta oli havainnut, että lasten välillä oli ollut sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia. Henkilökunnan mielestä oli tärkeää, että ryhmässä käsitellään empatiakykyä ja vuorovaikutustaitoja. Muita tärkeitä aiheita henkilökunnan mielestä olivat toisen kunnioitus ja myötätunto.

### 5.2 Suunnitteluvaihe

Viikkoa ennen toiminnan aloittamista kävimme tapaamassa tulevan ryhmän lapsia Kankaan päiväkodilla. Kerroimme lapsille, että tulemme pitämään heille toimintakertoja torstaiaamuisin, jolloin kokoonnumme yhdessä yläkertaan aamupäiväksi. Kerroimme, että tapaamisia on kuusi kertaa. Kerroimme lapsille ymmärrettävin sanoin ja hauskesti, että toiminnassamme harjoittelemme yhdessätoimimista ja toisen huomioonottamista sekä tutustumme tunteisiin ja itseemme. Kysyimme lapsilta, mitä tunteita he muistavat ja ovatko he koskaan tutustuneet itseensä. Sitten kättelimme itse itseämme ensitervehdykseksi. Kerroimme myös, että olemme käyneet koulua jo 15 vuotta ja jotta koulun saa päätökseen on tehtävä iso tehtävä nimeltään opinnäytetyö, ja tämä meidän järjestämämme toiminta liittyy opinnäytetyöhömmme.

Kankaan päiväkoti on vanha omakotitalo rakennus, ja sieltä löytyy moneen tarkoitukseen sopivia tiloja. Yläkerrassa on pieni kodikas tila, jossa toimintatuokiot järjestettiin. Huoneessa oli vapaata tilaa, sekä tilaa tuoleille ja pöydille. Keräännymme vapaalle lattialle aina ensimmäisenä täydentämään tunnesäätilakarttaa, sekä lepäämään lopuksi rentoutuksen merkeissä. Pöytätyöskentelyt voitiin järjestää samassa tilassa pöytien ääressä. Yläkerran



käytävässä säilytettiin tynyjä, jotka lapset hakivat ja palauttivat itse paikoilleen rentoutushetkien jälkeen. Hyödynsimme myös kellarikerroksen isoa huonetta jaloilla maalatessa.

Aloitimme toimintakertojen pitämisen helmikuun lopulla ja pidimme niitä torstaiaamuisin kuusi kertaa. Menimme päiväkodille valmistelemaan tiloja ja välineitä aiheesta riippuen 60-30 minuuttia ennen toiminnan alkamista. Haimme lapset alakerrasta ja menimme yläkertaan, jossa aloitimme toiminnat. Olimme valmistelleet välineet mahdollisimman valmiiksi, jottei lasten aika mene välineiden hakemiseen. Ohjasimme lapset usein siivoamaan omat jäljet, mutta joinain kertoina ajan puutteen vuoksi siivosimme itse toimintakerran päätyttyä. Kankaan päiväkodin lastentarhaopettaja oli mukana jokaisella toimintakerralla. Hän ei osallistunut toimintaan, vaan havainnoi sivulta lapsia sekä toimintaamme. Toimintakertojen päätyttyä lapset jatkoivat päiväkodin arkea ja me jäimme siistimään ja järjestelemään tiloja. Vaihdoin myös ajatuksia ja havaintojamme mukana olleen lastentarhanopettajan kanssa.

Toimintakerrat perustuivat noppa-laatikon kokoamiseen. Laatikko kuvaa lapsen minää. Sitä täydennettiin eri toimintakerroilla. Lapsen minä, eli noppa-laatikko, koostui hänen minäkuvastaan, jonka hän kokosi lehtileikkeistä. Hänen minäänsä kuuluvat myös tunteet. Siihen viittasi lapsesta otettu kuva, jossa hän näytti ilmeellään valitsemansa tunteen. Lopuksi annoimme lapsen laatikkoon myös tunnesäätilakartan tunnesääkuvat. Lapsen minään vaikuttavat läheisesti hänen sosiaalinen ympäristö ja verkostot. Lapseen olennaisesti vaikuttava ja läheinen sosiaalinen ympäristö on perhe, ja siksi minä -noppa sisältää myös perheenjäsenet hahmoina. Lisäksi noppa sisälsi paperisen sydämen, johon oli kirjoitettu muiden lasten kertomia positiivisia asioita lapsesta.

Halusimme tarjota lapsille mahdollisimman mieluisan kokemuksen kerhotoiminnastamme. Yksi merkittävimmistä seikoista oli turvallisuudentunne. Kokemuksemme mukaan rutiinit luovat lapselle turvallisuutta. Toiminnassamme se näkyi samanlaisena toimintana kerhokerran alussa ja lopussa. Alussa kävimme läpi tunnesäätilakartan ja lopuksi oli rentoutus. Halusimme opettaa lapsille myös hyviä käytöstapoja. Kerhotoimintamme alussa kättelimme jokaisen lapsen yksitellen, ja odotimme myös lasten vastaavan kättelyymme. Kättelimme lapset vielä lopuksi, ja toivottimme heidät tervetulleiksi seuraavaan toimintakertaan.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalista kehitystä. Sosioemotionaalisuuden teorian pohjalta mietimme jokaiselle toimintakerralle omat teemat ja tavoitteet. Mielestämme toimintakertojen erilliset tavoitteet tukevat lasten sosioemotionaalista kehitystä, johon pyrimme monipuolisten toiminnallisten menetelmien avulla. Vaikka toimintamme oli tavoitteellista, meille oli tärkeää, että toiminnassamme näkyi huumori ja lasten ja ohjaajien yhteinen ilo. Taulukkoon 1. on koottu toimintakertojen kokonaisuus. Toimintakertojen kuvaukset ja arviointi osiossa kuvaamme tarkemmin toiminnan etenemisen, sekä perustelemme sisällölliset, että tavoitteelliset valinnat.

Toimintakerta/päivä	Teema	Tavoitteet	Menetelmät
1. toimintakerta/ 15.3	Tutustutaan toisiimme	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lasten ja ohjaajien tutustuminen</li> <li>2. Lasten motivoituminen kerhossa käymiseen</li> <li>3. Kerhon toimiva aloittaminen</li> </ol>	tunnesäätila, säännöt, minä -kollaasi, rentoutus
2. toimintakerta/ 22.3	Minun ja sinun tunteet	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oman tunteen tunnistaminen</li> <li>2. Oman tunteen ilmaiseminen</li> <li>3. Toisen tunteen tunnistaminen</li> </ol>	tunnesäätila, tunnekortit, pantomiimi, rentoutus
3. toimintakerta/ 29.3	Myötätunto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tunteiden tunnistaminen</li> <li>2. Empatiakykyyn/myötätuntoon tutustuminen</li> <li>3. Ryhmässä yhteisen tarinan ja esityksen tuottaminen</li> <li>4. Toisten ryhmäläisten huomioiminen</li> </ol>	tunnesäätila, satu, käsinukketeatteri
4. toimintakerta/ 5.4	Perhe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lapsi hahmottaa perhe – käsitteen ja ymmärtää ketkä kuuluvat hänen omaan perheeseensä</li> <li>2. Lapsi ymmärtää perheen olevan hänelle tärkeä sosiaalinen ympäristö</li> </ol>	tunnesäätila, taikataikina, palaute, rentoutus
5. toimintakerta/ 12.4	Tunteiden tulkki	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tunnetilojen ilmaiseminen ilmein, elein ja kehon liikkein</li> <li>2. Tunnistaa ja nimetä toisen tunteita</li> <li>3. Kosketukselle antautuminen</li> </ol>	tunnesäätila, jalkamaalaus ja pesu, tunne valokuvat, rentoutus
6. toimintakerta/ 19.4	Ryhmä Noppasen päättäminen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ihmisen tai asian kuvaileminen</li> <li>2. Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen</li> <li>3. Luova heittäytyminen ja ilmaiseminen</li> <li>4. Ryhmän päätös, tulevaisuuteen suuntaaminen</li> </ol>	tunnesäätila, leikkejä, adjektiivitarina, palautteen antaminen, rentoutus

Taulukko1. Toimintakertojen kokonaisuus

### 5.3 Tiedonkeruumenetelmänä havainnointi

Havaintojen tekemistä tapahtuu jokapäiväisessä elämässä. Yksilö havainnoi ympäristöään, ja havaintojen perusteella reagoi ja yrittää ymmärtää näkemäänsä ja kokemaansa. Tehdyt havainnot liittyvät aiemmin tehtyihin havaintoihin, ja erilaiset yksilön tekemät havainnot kiinnittävät huomion. Tieteellinen havainnointi ei ole olennaisesti erilaista, sillä siinä pyritään saamaan vastauksia ongelmaan tai ilmiöön eri tekijöistä, joita tutkitaan. Havainnoinnissa tarvitaan kaikkia aisteja informaation vastaanottamiseen. Tieteellistä havainnointia ohjaillaan järjen avulla, jotta saadaan vastauksia tiedettä kiinnostaviin ilmiöihin. Havainnointiaineistosta voidaan tehdä analyysin avulla tieteellisiä johtopäätöksiä. (Grönfors 2010, 154.)

Tutkijan käyttäessä havainnointimenetelmää, voi tutkija osallistua havainnointitilanteessa erilaisiin rooleihin. Piilohavainnoinnissa tutkijan osallisuus ei ole merkittävää. Opinnäytetyössämme havainnointikeinona oli osallistuva havainnointi, jossa tutkija on havainnointitilanteessa aktiivinen osallistuja. Tutkijan ja tutkittavien välillä on vuorovaikutusta. Tutkijan persoonallisuus ja siihen liittyvät tekijät vaikuttavat osallistuvaan havainnointimenetelmän käyttöön. (Grönfors 2010, 155.)

Havainnointia voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä silloin, kun tutkittavasta asiasta ei tiedetä etukäteen, eikä näin voida valmistella esimerkiksi teema-alueita haastattelua varten. Havainnoin etuna, verrattuna esimerkiksi teemahaastatteluun on se, että havainnoinnin avulla voidaan löytää tutkittavaan ilmiöön liittyvien normien lisäksi myös normiin liittyvä käyttäytyminen. Havainnointia voidaan käyttää, jos halutaan monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Havainnointitietoa voidaan myös yhdistää muilla menetelmillä kerättyyn aineistoon. Kun valitaan tutkimusmenetelmäksi havainnointi, tulisi käyttö perustella. (Grönfors 2010, 159-160.) Valitsimme opinnäytetyömme tutkimusmenetelmäksi osallistuvan havainnoinnin, koska tutkimuskohderyhmänämme olivat lapset, ja tutkittavana ilmiönä sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen. Huomioimme kohderyhmämme ikätason, joten emme olisi saaneet luotettavaa tietoa haastattelemalla lapsia.

Tutkimuskohderyhmän tutkimiseen on aina kysyttävä virallinen lupa yhteisön johdolta (Grönfors 2010, 162). Anoimme tutkimusluvan lisälmen kaupungin päivähoiton johtajalta. Kysyimme myös luvat lasten vanhemmilta. Lapset olivat tietoisia tekemästämme opinnäytetyötutkimuksesta.

Havainnoinnista on tehtävä muistiinpanoja. Niiden tekemistä helpottaa, kun päättää etukäteen, missä ja kuinka usein muistiinpanoja tehdään. Havaintomuistiinpanojen tulee olla yhtenäisessä muodossa, ja niiden on oltava tarkoituksenmukaisia. Kirjoitimme jokaisen toimintakerran jälkeen muistiinpanoja. Meillä oli yhtenäiset kysymykset havainnoinnille, joihin vastasimme jokaisen toimintakerran jälkeen. Havainnoimme myös omaa rooliaamme ja ohjaamistamme muistiinpanoissa. Havainnointiaineisto on analysoitava. Osallistuvan havainnoinnin käyttäminen tutkimusmenetelmänä perustuu tutkijan henkilökohtaiseen kokemukseen, joten raportissa tulee näkyä henkilökohtainen ote. (Grönfors 2010, 164-165, 167.)

## 6 TOIMINTAKERTOJEN KUVAUKSET JA ARVIOINTI

### 6.1 Tutustutaan toisiimme!

Ensimmäisellä tapaamiskerralla tavoitteena oli lasten ja ohjaajien tutustuminen, toiminnan toimiva aloittaminen ja lasten motivoiminen toimintakerroilla käymiseen. Koska ryhmän ohjaajalla on merkittävä rooli ryhmän ilmapiirin muodostumisen kannalta, oli tärkeää keskittyä lapsiryhmän ohjaamiseen. Ensimmäisellä toimintakerralla ohjaajan rooli korostuu. Ohjaajina meidän tuli luoda rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri. (Holm 2010, 51.) Ajatuksenamme oli, että lapsen tuntiessa olonsa turvalliseksi ja tuntiessaan itsensä yhtä tärkeäksi kuin muut, hänen motivaationsa kasvaa toimintakerroilla käymiseen.

Tutustumista tapahtui jokaisella kokoontumiskerralla, mutta aloituskerralla tutustuminen tapahtui lähestyen lapsia hienovaraisemmin. Aloitimme toiminnan kätelemällä jokainen lapsi yksitellen. Mielestämme tämä opettaa lapsille hyviä käytöstapoja, ja lisäksi se mahdollistaa jokaisen lapsen henkilökohtaisen huomioimisen. Tutustuminen ja lasten kohtaaminen onnistuivat mielestämme hyvin. Lapset tuntuivat heti ottavan meidät iloisina vastaan. Olimme suunnitelleet jo ennen ryhmän aloittamista, että ryhmämme nimi on Ryhmä Noppanen. Kerroimme, että nimi tulee noppa –laatikoista, joita täydennämme kokoontumiskertojen edetessä. Nimi oli lapsista hauska.

Alkukättelyjen ja tervehdysten jälkeen pidimme tunne-säätilakartan, jonka pidämme jokaisen toimintakerran aluksi. Jokainen lapsi kävi vuorollaan ryhmän edessä kertomassa, millainen tunne hänellä on ollut tänä aamuna ja miksi. Tunnetta kuvaamaan hän valitsi säätila symbolin, jonka kiinnittää oman nimensä kohdalle. Symboleita ovat aurinko, puolipilvinen, sadepisara sekä salama. Halusimme jokaiselle toimintakerralle saman toiminnan, koska se loi turvallisuuden tunnetta. Tunnesäätilakartassa oli tarkoitus harjoitella tunnistamaan tunteensa ja oppia nimeämään ne. Laineen mukaan emotionaalinen kompetenssi koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäinen on tietoisuus omasta emotionaalisesta tilasta (Laine 2005, 64-65). Puolimatkan (1999, 62-63) mukaan on tärkeä, että lapsen tunteista ollaan kiinnostuneita ja niihin vastataan. Ihmisen taustasta riippuu kuinka hän kokee omat tunteensa (Puolimatka 2011, 338).

Lehtisen (2010, 63) mukaan ryhmän säännöt on hyvä suunnitella lasten kanssa yhdessä, jotta yhteisö olisi hyvin toimiva ja turvallinen. Loimme kerhon säännöt yhdessä

lasten kanssa. Annoimme lapsille myös oman nopan tekemiseen vapaat kädet. Mielestämme nämä luovat luottamusta ja lisivät motivaatiota. Olimme valmistaneet noppa-aihioita etukäteen pahvilaatikoista ja tapetista nitomalla tapetit pahviin. Joidenkin lasten oli hankalaa liimailla lehdistä leikattuja kuvia nopan kylkeen, koska olimme päälylstäneet nopat tapetilla. Tapetti irtoili joidenkin lasten noppien kyljistä, joten olisimme voineet keksiä siihen toimivan ratkaisun. Lehdetkin olisivat voineet olla monipuolisempia, jotta mieluisia kuvia olisi löytynyt enemmän.

Askartelun jälkeen jokainen sai vuorollaan esitellä itsensä minästä kertovan kollaasin avulla. Ajattelimme, että lasten on helpompi kertoa tekemästään laatikosta kuin itsestään. Borban teorian mukaan itsetunnon perustana on turvallisuus (Aho & Tarkkonen 1999, 4,6).

Mielestämme toiminnan aloitus sujui hyvin. Ohjaaminen oli luontevaa ja selkeää. Toiminta oli sopivaa kaikille lapsille. Koska halusimme luoda toimintakerroille tutun ja turvallisen ilmapiirin, päätimme, että jokaisella toimintakerralla on samanlainen aloitus- ja lopetusrutiini.

Jokaisen toimintakerran lopuksi oli loppurentoutus, jossa lapset pääsivät rauhoittumaan. Rentoutuksiin oli kätevää suunnitella luottamusta ja sanatonta vuorovaikutusta edistäviä harjoitteita. Ensimmäisen kerran loppurentoutukseksi valitsimme huivilla hivelyn. Ajattelimme, että huivin kosketus on lapselle turvallinen, koska emme halunneet lapsen kokevan meidän tulevan hänen ”reviirilleen”. Rauhallisen musiikin soidessa hivelimme huiveilla lasten kasvoja ja käsiä. Ennen lähtöä huomioimme lapset taas yksitellen kättelemällä heidät.

## 6.2 Minun ja sinun tunteet

Toisen toimintakerran tavoitteena oli tunnistaa ja ilmaista omia tunteita, sekä tunnistaa toisen tunteita. Tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen ovat olennaisia tekijöitä emotionaalisten taitojen vahvistamisessa. (Laine 2005, 64-65.) Näiden lisäksi myös toisen tunteen tunnistaminen on tärkeää, jotta ihminen pystyy toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja kokemaan empatiaa. Lapsuudessa korostuvat tunne-elämän herkkyysvaiheet. Tällöin lapsi on hyvin vastaanottavainen tunnekasvatukselle. Terve tunne-elämä on myös perustana sosiaaliselle kypsymiselle. (Kemppinen 2000, 3.) Tunnesäätikartan avulla lapsi kykeni tunnistamaan oman tunteensa. Kaikki lapset tuntuivat olevan avoimia kertoessaan, mitä heille kuuluu ja miltä heistä tuntuu.

Lapset pitivät paljon Nalle-tunnekorteista. Heistä oli todella hauskaa etsiä musiikkiin sopiva tunnekortti, ja he tuntuivat nauttivan tanssimisesta. On tärkeää, että lapsi kokee toiminnan mielekkääksi, joten mielestämme onnistuimme hyvin toimintojen valitsemisessa. Toiminnan tulee olla tavoitteellista, ja lapset oppivatkin ilmaisemaan tunteitaan kaikille mukanaolijoille. Liikeilmaisun tarkoituksena on poistaa lapselta estoja ilmaista itseään ja auttaa lasta hyväksymään itsensä ja kehonsa (Malchiodi 2005, 97, 98.) Olimme iloisia huomattessamme, että lapset eivät alkaneet matkimaan toisiaan, vaan etsivät sen tunnekortin, joka oikeasti vastasi heidän tunnettaan.

Suurin osa lapsista tuntui nauttivan pantomiimista. Pantomiimissa oli tarkoitus ilmaista ja tunnistaa tunteita. Laineen (2005, 64-65) mukaan emotionaalisten taitojen toinen osa-alue on emotioiden tunnistaminen. Ryhmässä lähes kaikki olivat hyvin ulospäinsuuntautuneita ja esiintyminen ei vaikuttanut liian haasteelliselta. Lapsia, joita esiintyminen selkeästi jännitti tai pelotti, tuli rohkaista, ja olla heidän tukena. Ketään emme kuitenkaan pakottaneet toimintaan. Kaikki olivat iloksemme halukkaita esiintymään.

Taiteilijaksi pukeutuminen tuli meille viime hetken ideana ja mielestämme se toimi hyvin. Lapset innostuivat heti. Toiminnassa toisen meistä ohjaajista heittäytyminen oli tärkeää, ja kaikki lapset halusivat osallistua kuvaukseen. Muille lapsille oli kuvauksen aikana hyvä keksiä jotain tekemistä. Sydänten askartelu toimi tässä vaiheessa hyvin.

Kokonaisuudessaan tämä kokoontumiskerta oli iloinen, hauska ja jopa riehakas. Pohdimme jällempäin, että oli hyvä, että valitsimme juuri toiseksi toimintakerraksi nämä itseilmaisulliset ja tunne – teemaan liittyvät toiminnot. Olimme tavanneet lapsia jo ennestään, joten lapset eivät enää ujostelleet. Lisäksi koimme, että tämän hauskan ja eläytyvän tapaamisen jälkeen lapset pystyivät olemaan vapautuneempia myös seuraavilla kerroilla.

### 6.3 Myötätunto

Valitsimme kolmannen toimintakerran tavoitteeksi empatiakykyyn tutustumisen, tunteiden tunnistamisen, ryhmässä yhteisen tarinan ja esityksen tuottaminen sekä toisten ryhmäläisten huomioiminen. Toimeksiantajamme näki erityisen tärkeänä empatiakyvyn kehittämisen, ja meidän mielestämme se on oleellinen osa tunteita käsiteltäessä. Kalliopuska (1984, 13) määrittelee sanan myötätunto hyvin



käytännönläheisesti, joka oli myös meidän tarkoituksenamme. Sana "empatia" voi kuulostaa lapsen mielestä vaikealta, joten käytimme sanaa "myötätunto". Myötätunto on vaikeaa selittää 5-6-vuotiaille lapsille, joten havainnollistaminen vaikutti parhaalta keinolta.

Havainnollistimme aihetta Pekka Töpöhäntä-tarinan avulla. Askartelemamme satuhahmot lisäsivät lasten keskittymiskykyä ja mielenkiintoa satua kohtaan. Kovasen (2011) mukaan satujen avulla on mahdollista kehittää lapsen tunnetaitoja, ja ne voivat toimia "peilinä" omille tunteille ja ikkunana toisen tunteille. Sadut muuttuvat niin sanotuiksi "tunteiden tulkeiksi" sen jälkeen, kun aiheesta on keskusteltu yhdessä lasten kanssa.

Jotta kaikille muodostuisi käsitys siitä, mitä myötätunto tarkoittaa, kysyimme vielä muutamia kysymyksiä satuun liittyen. Pyrimme vaikuttamaan lasten tunteisiin sadun avulla niin, että he tuntisivat samanlaisia tunteita kuin sadun hahmot. Ihmisen on mahdollista kokea toisen ihmisen tunteet ja kokea näin myötätuntoa. (Saarinen & Kokkonen 2003, 100-101.) Pihlajan (2004, 217) mukaan 5-6-vuotias lapsi kykenee jo tuntemaan empatiaa toista ihmistä kohtaan.

Jälkeenpäin mietittynä olisimme voineet harjoitella paperinukke-esityksen kulkua, jotta se olisi herättänyt vieläkin enemmän lasten mielenkiintoa. Iloksemme huomasimme, että lapset näyttivät ymmärtävän sanan "myötätunto" merkityksen. Tästä meidän oli hyvä jatkaa seuraavaan toimintaan eli nukketeatteriesitysten tekemiseen.

Harjoittelimme empatian tuntemista käsinukketeatterin avulla. Näytelmässä tuli näkyä hahmo, joka koki myötätuntoa toista hahmoa kohtaan. Jakaannuimme ryhmiin, ja avustimme sekä innostimme lapsia sadun keksimisessä. Esitimme lasten kanssa näytelmät toisillemme, ja annoimme toisillemme positiivista palautetta. Tarkoituksenamme oli, että lapset oppivat antamaan toisilleen myönteistä palautetta ja arvostamaan toisen tekemää työtä. Lapset onnistuivat toimimaan muutaman henkilön ryhmässä ja saivat aikaan yhteisen tuotoksen. Yhteisen tuotoksen tekeminen harjoittaa lasten sosiaalisia taitoja kuten kykyä yhteiseen toimintaan (Poikkeus 1997, 126).

Nukketeatteria suunnitellessa lapset pohtivat heidän elämäänsä koskettavia sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia kuten kiusaamista. Tarinan kautta

havainnoimme lasten kanssa yhdessä tarinan hahmojen kokemia tunteita. Toiminnan sisältö harjoitti lasten sosiaalisen kompetenssin osa-alueista kuten sosiokognitiivisten taitojen sekä negatiivisen käyttäytymisen puuttumisen alueita. Lisäksi lapset harjoittelivat yhteistä käsinukketeatteria toteuttaessa havainnoimaan toistensa tunteita, toimimaan ryhmässä ja tekemään kompromisseja. (Poikkeus 1997, 126-127, 130.)

Jaoimme lapset arpomalla kahteen ryhmään, jotka toteuttivat nukketeatterin. Arpominen vaikutti olevan kivaa lasten mielestä, mutta ohjaamisen kannalta olisi ollut parempi, jos olisimme miettineet ryhmien jäsenet jo aiemmin. Huomasimme, että toiseen ryhmään tuli hyvin ulospäin suuntautuneita ja mielikuvitusta omaavia lapsia. Toinen ryhmä taas muodostui ujoimmista ja vilkkaimmista lapsista. Tämän ryhmän ohjaaminen oli paljon haasteellisempaa kuin ulospäin suuntautuneemman ryhmän ohjaaminen. Pohdimme, että jos ryhmät olisivat olleet tasaväkisemmät, olisivat useammat lapset päässeet paremmin ideoimaan esityksiä. Näytelmistä tuli kaikesta huolimatta hauskoja, ja lapset sanoivat pitävänsä esitysten tekemisestä.

#### 6.4 Perhe

Neljännän toimintakerran teemana oli perhe. Lapselle olennainen sosiaalinen ympäristö on perhe, jossa hän viettää suurimman osan ajastaan. Siksi valitsimme neljännän toimintakerran teemaksi perheen. Ahvenainen (1999, 104–105) puhuu yksilön sosiaalistumisprosessista, joka tapahtuu, kun yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilön minä kehittyy suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Myös Vuorinen (1998, 73) puhuu minän kehityksestä sosiaalisen ympäristön vaikutuksessa. Ahon (1997, 24) mukaan yksilö kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilö muodostaa käsitystä itsestään eri tilanteissa saatujen palautteiden ja kokemusten pohjalta. Ryhmässä toimiessa lapsi on koko ajan tekemisissä sosiaalisessa ympäristössä, jossa hän muodostaa käsitystään itsestä. Koska noppa –laatikko kuvaa lapsen minää, päätimme muovaila laatikkoon lapselle tärkeän sosiaalisen ympäristön eli lapsen perheen.

Neljännän toimintakerran tavoitteena oli, että lapsi kykenee hahmottamaan perhe-käsitteen ja ymmärtää, ketkä kuuluvat hänen perheeseensä. Tavoitteena oli myös, että lapsi ymmärtäisi perheen tärkeyden. Alustukseen valitsimme kirjan, joka kertoo erilaisista perheistä. Kirjan lukemisen jälkeen keskustelimme aiheesta. Koimme haasteelliseksi sen, kuinka selittää lapsille perheen vaikutus lapseen itseensä, ja pohdimme myös oliko asiaa edes tarpeellista selittää lapsille.

Alustuksena perhe teemaan toimi kirjan lukeminen, ja keskustelu kirjasta sekä lasten omista perheistä. Lapsilla on erilaisia perheitä, ja koimme tärkeäksi puhua erilaisista perheistä, jotta jokainen tuntee itsensä hyväksytyksi. Kertasimme myös mitä olimme tähän asti noppa- laatikkoon koonneet, ja kuinka kaikki liittyy heihin itseensä. Kerroimme lapselle voi yksinkertaisesti, että lapsi viettää perheensä kanssa paljon aikaa, ja sen takia perhe vaikuttaa lapseen.

Toimintakerran toiminnaksi valitsimme taikataikina muovailun, sillä siitä sai muotoiltua värikkäitä ihmishahmoja, joiden kuivuttua hahmot oli helppo laittaa laatikkoon. Näin laatikkoon saatiin erilaisia lapsille mieleisiä tuotoksia. Jokainen lapsi muovaili omat perheenjäsenensä taikataikinasta, jota oli värjätty erilaisin värein elintarvikeväreillä. Myös lemmikkejä sai muovailla, jos lapsi näki ne perheenjäseninä.

Taikataikinaa muovaillessa lapset saivat esittää konkreettisesti, ketä heidän perheeseensä kuuluu. Olimme tehneet monen värisiä taikinoita, joten se tuntui lisäävän intoa muovailuun. Tosin taikinaa olisi pitänyt pitää jääkaapissa muovailuun asti, jottei se olisi tarttunut käsiin ja pöytiin niin helposti. Muovailuun toi myös haasteen se, että toisilla lapsilla oli suuria perheitä, toisten perheisiin saattoi kuulua vain muutama henkilö, joten lapset saivat muovailunsa valmiiksi todella eri aikoina. Kun toinen lapsi teki ensimmäistä hahmoa, oli toisella jo koko perhe muovailtuna. Nopeat lapset joutuivat odottamaan, ja hitaasti muovailevat lapset saattoivat kokea ahdistavaksi sen, että jäivät yksin muovailemaan toisten odottaessa.

Seuraavaksi lapset saivat antaa ja ottaa vastaan palautetta muovailluista tuotoksista. Lapset esittelivät vuorotellen omat perheenjäsenensä muille. Edellinen perheensä esitellyt lapsi sanoi jotain positiivista viimeisimmäksi perheensä esittäneelle lapselle. Näin jokainen lapsi sai esitellä tuotoksensa ja sai sekä antaa, että ottaa vastaan positiivista palautetta toiselta lapselta. Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen ovat tärkeitä asioita, joten lapset saivat antaa palautetta toisilleen taikataikinateoksista. Päiväkoti maailmassa lapsi saa positiivista palautetta usein aikuiselta. On tärkeää, että lapsi oppii huomaamaan jotain hyvää toisen tuotoksessa ja oppii kertomaan sen ääneen. Kun lapsi kuulee vertaiseltaan positiivista palautetta, hän oppii arvostamaan itseään. Lapsen hänen on helpompi antaa vertaiselleen positiivista palautetta saatuaan sitä myös itse. Pihlajan (2004, 216) mukaan on tärkeää, että lapsi saa rakentaa sosiaalista minäänsä ryhmässä. Vertaisilta saatu positiivinen palaute edesauttaa myönteisen ja realistisen minäkäsityksen luomista. Myös ohjaajat

olivat mukana kannustamassa ja antamassa positiivista palautetta. Borban teorian mukaan yksi itsetunnon osa-alueista on pätevyys. Kun lapsi saa onnistumisen elämyksiä, hän tuntee itsensä päteväksi, mikä kasvattaa hänen itseluottamustaan (Aho & Tarkkonen 1999, 117).

Toimintakerran päätteeksi järjestimme loppurentoutuksen. Rauhallisen musiikin soidessa silittelimme höyhenellä lapsen kasvoja, käsiä tai niskaa. Sitten annoimme höyhenen puolelle lapsista yhdelle lapselle kerrallaan, ja neuvoimme lasta jatkamaan silittämistä parin kanssa. Ennen neljättä toimintakertaa loppurentoutuksen olimme toteuttaneet loppurentoutuksen itse, mutta päätimme, että neljännellä kerralla lapset saisivat toteuttaa loppurentoutuksen vuorotellen pareittain. Lopuksi lapset vaihtoivat roolejaan, jotta kumpikin sai olla sekä silittäjä, että silitettävä.

## 6.5 Tunteiden tulkki

Viidennellä toimintakerralla teemana oli tunteiden tulkinta ja tavoitteena oli ilmaista erilaisia tunnetiloja ilmein, elein ja kehon liikkein. Valitsimme tavoitteeksi myös toisten tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen sekä kosketukselle antautumisen. Halusimme, että lapset oppisivat ilmaisemaan tunteitaan monenlaisilla tavoilla kuten suurin elein ja pienin ilmein. Kun lapsi kokeilee ja oppii käyttämään vartaloaan ja eläytymään, hänen on helpompi heittäytyä tunteisiin myös arkielämässä. Borban itsetuntomallissa puhutaan itseyden eli itsensä tiedostamisen osa-alueesta. Jos lapsella on heikko itsetunto, hän on herkkä kritiikille, eikä ilmaise tunteitaan ja asenteitaan. (Aho & Tarkkonen 1999, 36.)

Huomioimme taas jokaisen lapsen kättelemällä heidät toimintakerralle saavuttaessa. Viidennellä kokoontumiskerralla tunnesäätilakartassa keskusteltiin taas koko viikon tunteesta. Kysyimme lapsilta, osaavatko he kertoa koko viikolla päällimmäiseksi mieleen jääneestä tunteesta.

Viidennellä kerralla saimme käyttöömmme päiväkodin kellaritilat, jonne levitimme vahvaa paperia isolle alueelle lattialle. Ideana oli, että lapset ilmaisivat ohjaajan lukemasta tarinasta heränneitä tunteita värein, liikkein ja elein. Tärkeintä ei ollut lopullinen tuotos.

Kokoontumiskerran menetelmänä oli satujumppa yhdistettynä jaloilla maalaamiseen. Tarkoituksena oli, että lapset ideoivat satua, mutta ohjaajalla oli varasuunnitelmana valmiiksi keksitty satu siltä varalta, että lapset eivät olisi keksineet sitä itse. Tällä kertaa lapset lähtivät toisen meistä ohjaajista innoittamana mukaan kertomaan ja keksimään satua. Lapsia innoitti varmasti paljon oma heittäytymisemme ja improvisointimme. Kyselimme lapsilta, mitä sadussa tapahtuu, millaisia tunteita sadun henkilöillä on, ja millä tavalla henkilö liikkuu tietyn tunteen vallassa. Monipuolistimme tunteita valitsemalla lisää erilaisia tunteita. Sisällytimme satuun erilaisia tunnetiloja kuten iloa, surua, pettymyksiä, pelokkuutta, jännitystä, onnellisuutta, välittämistä sekä myötätuntoa, ja tunnetiloja kuvattiin muun muassa liikkeillä, askelilla ja väreillä.

Satujumpan aikana lapset kävivät hakemassa lisää väriä jalkoihinsa vadeista, joissa oli maalia. Toinen meistä ohjaajista avusti lapsia maalin ottamisessa, sillä maalivadi olivat liukkaita. Sitten lapset maalasivat jaloillaan suurelle paperille ja liikkuvat tarinan mukaan.

Jalkamaalaustoiminnassa ilmeni haasteita. Yksi lapsista ei suostunut likaamaan varpaitaan väriin, joten emme pakottaneet häntä siihen. Olimme laittaneet väriä muovisiin koreihin, joissa lapsi kävi kastamassa jalkojaan. Maaliset muovikorit olivat liukkaita, joten lapset tarvitsivat aikuisen tukemaan maalia ottaessa. Toiminta olisi ollut toimivampi, jos ohjaajia olisi ollut enemmän. Aikaa meni paljon jalkapohjien värjäämiseen. Kun ensimmäiseltä oli jo loppunut väri jalkapohjista, viimeinen vasta pääsi värjäämään paperia.

Lapset näyttivät nauttivan kovasti jalkamaalailusta ja ”sotkemisesta”. Heistä oli myös hauskaa keksiä itse sadun kulkua. Tämä vaatii ohjaajalta mielikuvitusta. Olisimme ehkä voineet kehittää tarinaa tarkemmin, mutta sitten ei olisi jäänyt tilaa lasten ideoille. Tärkeintä oli, että tarina sisältäisi mahdollisimman monenlaisia tunteita.

Sadun ja maalaamisen jälkeen tarkastelimme yhdessä valmistunutta suurta yhteistä tuotosta. Yhteinen tuotos edistää ryhmän yhteen kuulumista, joka on yksi itsetunnon osa-alue. Kun yksilöt kokevat olevansa hyväksytyjä johonkin yhteisöön, heidän itsetuntonsa kasvaa. Borban teorian mukaan itsetunnon kolmas osa-alue on liittyminen. Teorian mukaan yhteisöön liittyminen vahvistaa itsetuntoa. (Aho & Tarkkonen 1999, 70–71.)

Jalkojen peseminen oli yksi tärkeä osa toimintaa. Pesupaikka oli järjestetty niin, että lapset tulivat yksi kerrallaan maalauksen päältä istumaan tuoliin ja laittoivat jalat pesuvattiin. Ehdotimme lapsille, että voisimme auttaa heitä jalkojen pesemisessä hankaamalla maalia pois sienellä tai käsin. Ajattelimme, että osalle lapsista jalkojen peseminen ja kosketuksen vastaan ottaminen saattaa olla nautinnollista, hauskaa, tai pelottavaa ja ahdistavaa. Tarkoitus oli saada lapsi luottamaan aikuiseen. Lapsi sai yksilöllistä huomiota ja tunsu itsensä arvokkaaksi, kun pesimme ja kuivasimme heidän jalkansa.

Jalkojen pesu onnistui huomattavasti paremmin, kun olimme molemmat auttamassa. Pysyimme hyvin aikataulussa. Jalkojen pesusta tuli jälkeinpäin ajateltuna yksi tärkeä toimintanumero, joka sisälsi paljon luottamusta ja sanatonta vuorovaikutusta tukevia elementtejä.

Toisella toimintakerralla kuvatut valokuvat oli laitettu valmiiksi sinitarralla kiinni seinään, jonka eteen lapset kävivät istumaan puolikaareen. Kävimme lasten kanssa läpi jokaisen valokuvan ja mietimme, mitä tunnetta valokuvassa ollut henkilö kuvasi. Sen jälkeen matkimme yhdessä kuvan ilmettä. Kuvat ja ilmeilyt olivat lasten mielestä todella hauskoja. Kun kaikki valokuvat oli käyty läpi, annoimme lapsille heidän omat kuvansa ja lapset saivat tunne-kuvat omiin laatikoihinsa.

Toimintakerran päätteeksi järjestimme loppurentoutuksen. Rauhallisen musiikin soidessa piirsimme lasten selkiin paidan läpi kynillä, joissa oli korkit paikoillaan. Sitten annoimme kynän puolelle lapsista yhdelle lapselle kerrallaan ja neuvoi lasta jatkamaan silittämistä parin kanssa. Lopuksi lapset vaihtoivat roolejaan. Ennen lähtöä huomioimme lapset taas yksitellen kättelemällä heidät.

## 6.6 Ryhmä Noppasen päättäminen

Viimeisen kerran teemana oli ryhmän päättäminen. Toimintakerran tavoitteena oli ihmisen tai asian kuvaileminen, positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen, luova heittäytyminen ja ilmaiseminen sekä tulevaisuuteen suuntaaminen.

Aloitimme viimeisen kerran taas kättelykierroksella ja tunnesäätilakartalla. Keskustelimme koko viikon tunteista, sekä ryhmän päättämiseen liittyvistä tunteista. Olimme keskustelleet jo edellisellä toimintakerralla, että seuraava kerta on viimeinen. Lapset tiesivät koko ajan, että tapaamme kuusi kertaa. He olivat valmistautuneet siihen, että toimintakerrat päättyvät. Viimeisellä kerralla oli tärkeää, että lapset saivat puhua tunteista, joita herää toimintakertojen loputtua. Näistä toiminnan loppumista koskevista tunteista oli hyvä puhua jo aiemmilla kerroilla.

Harjoittelimme palautteen antamista toisessa huoneessa, jonka seinälle kiinnitettiin lasten aikaisemmillä kerroilla askartelemat sydämet, joissa lukee jokaisen lapsen nimi. Toinen meistä ohjaajista kutsui yhden lapsen kerrallaan toiseen huoneeseen,

jossa lapsi sai sanoa muista lapsista positiivisia asioita. Toinen meistä ohjaajista kirjoitti palautteet sydämiin. Ajattelimme, että positiivisen palautteen antaminen voi olla lapsista vaikeaa, mutta kaikki keksivät jotain sanottavaa kaikista. Osalle lapsista palautteen antaminen oli vaikeaa, ja ohjaaja avusti palautteen antamista kysymyksillä. Hyvän palautteen saaminen vahvistaa lapsen minäkuvaa ja itsetuntoa (Aho 1997, 25–26). Näidenkin seikkojen vuoksi valitsimme yhdeksi toiminnaksi positiivisen palautteen antamisen. Vaikka ryhmän lapset eivät osanneet lukea tai kirjoittaa, valitsimme silti palautteen antomuodoksi kirjoittamisen ohjaajan avustuksella. Ajattelimme, että lapsi saa noppa-laatikkoon konkreettisen pysyvän muiston, jota voi lukea myöhemmin aikuisen kanssa, tai yksin kun lapsi oppii lukemaan. Emme käyneet sydämien tekstejä läpi kerhossa tarkoituksella. Lapset jäivät jännittämään, mitä heidän sydämissään luki. Ohjasimme lapsia lukemaan sydämiä kotona vanhempien kanssa.

Sillä aikaa kun lapset antoivat vuorotellen palautetta toisistaan, toinen meistä ohjaajista sekä loput lapset pelasivat pelejä. Matki eläintä -leikissä leikkijät seisoivat piirissä ja yksi lapsi oli piirin keskellä silmät sidottuna. Keskellä oleva leikkijä pyöri ja osoitti jotain ympärillä olevista lapsista huutaen samalla esimerkiksi ”matki leijonaa!”, jolloin osoitettu lapsi matki leijonaa. Jos keskellä oleva pelaaja tunnisti lapsen äänestä, joutui osoitettu lapsi keskelle toisen lapsen tilalle.

Valitsimme viimeiselle kerralle heittäytymistä vaativia ja lasten mielestä hauskoja pelejä. Näin lapsille jäisi hyvä mieli kerhosta. Laiva on lastattu tunteilla - pelissä kertosimme, mitä tunteita lapset muistivat. Harjoittelimme myös yhdistämään tunnekortin ja tunteen nimen ja kokeilimme näyttää tunteita ilmeillä. Tunnetaitoja voi opetella niistä keskustelemalla ja mallioppimisen kautta. (Laine 2005, 68.)

Mitä tiedät ystävästäni? – leikissä lapset miettivät erilaisia ominaisuuksia, joita heissä on. Lopuksi pelasimme Matki eläintä – peliä, jossa tarvitaan luovuutta ja heittäytymistä. Ryhmän useimmat lapset innostuivat peleistä, toiset vaativat enemmän rohkaisua, jotkut taas rauhoittelua.

Emotionaalisten reaktioiden säätely kehittyä oppimisen seurauksena. Kun lapsi oppii ilmaisemaan emotionaalisia tilojaan tunteita kuvaavilla sanoilla, hänen ei tarvitse enää ilmaista tunnetilaansa käyttäytymisellään. Esimerkiksi vihainen lapsi ei näytä aggressiivisuuttaan lyömällä toista ihmistä. (Laine 2005, 67.)



Seuraavaksi teimme adjektiivitarinan. Kuten arvelimme etukäteen, 5-6 -vuotiaat lapset eivät tienneet mikä on adjektiivi, ja tarinan keksimisessä ei ollut tarkoitus painottaa oikeiden äidinkielellisten muotojen oppimista, vaan harjoitella asioiden kuvailemista. Ensin harjoittelimme kuvailemaan muutamaa esinettä, jolloin lapset vastasivat adjektiivein. Sen jälkeen kokosimme lasten keksimät adjektiivit valmiiksi keksimäämme tarinaan, joka kertoi Ryhmä Noppasesta. Epäröimme hieman adjektiivien läpikäymistä näin pienten lasten kanssa. Päätimme kuitenkin kokeilla ja tulimme siihen tulokseen, että se oli hyvä idea. Lapset ymmärsivät heti pienen harjoittelun jälkeen, millaisia sanoja tarinaan pitää sijoittaa. Lapsista oli erityisen hauskaa, kun adjektiivitarinan juoni kertoi heistä. Tarinan lukeminen oli todella hauska ja hilpeä hetki lapsille. Mielestämme se sopi päätöskerralle hyvin.

Pidimme viimeisen kerran kunniaksi meuhetken, jonka ohessa kysyimme lapsilta palautetta. Kysyimme jokaiselta vuorotellen mikä on ollut kivointa ja miksi, sekä mistä lapsi ei ollut pitänyt niin paljon ja miksi. Päädyimme siihen tulokseen, että palautteet olivat aika yksipuolisia ja johdateltuja. Lapset myös kuuntelivat toistensa vastauksia ja heidän vastauksensa saattoivat riippua kaverin mielipiteestä. Jälkeenpäin ajateltuna olisimme saattaneet saada hyödyllisempää palautetta, jos olisimme kysyneet esimerkiksi ”Tunnetko kuuluvasi tähän ryhmään paremmin nyt, kuin ennen ryhmän aloittamista?”. Emme olleet miettineet tarpeeksi hyvin, millaista tietoa halusimme lapsilta kerätä.

Toimintakerran päätteeksi järjestimme loppurentoutuksen. Rauhallisen musiikin soidessa hieroimme lapsia muovisilla piikkipalloilla paidan läpi. Sitten annoimme piikkipallot puolelle lapsista yhdelle lapselle kerrallaan ja neuvoimme lasta jatkamaan silittämistä parin kanssa. Lopuksi lapset vaihtavat roolejaan. Lähtiessä kättelimme ja halusimme kaikkia lapsia.

Huomasimme, että lapset reagoivat päätökseen eri tavoin. Joku saattoi olla sulkeutuneempi, toinen iloinen, toinen haikea. Ilmassa oli haikeutta kun lapset esittivät lopuksi meille laulun ja antoivat meille muistot.

## 6.7 Toiminnan tavoitteiden arviointi

Koko toiminnan tavoitteena oli vahvistaa sosioemotionaalisia taitoja. Opinnäytetyössämme käyttämämme jaon mukaan sosioemotionaaliset taidot koostuvat tunnetaitojen, empatiakyvyn, vuorovaikutustaitojen kehittämisestä sekä minän vahvistamisesta. Toiminnan tavoitteena oli vahvistaa lasten tunnetaitoja.

Perehdyimme tunnetaitoja koskeviin teorioihin ennen toiminnan aloittamista. Tunnetaitojen vahvistaminen on laaja tavoite, joten suunnittelimme teorian pohjalta yksityiskohtaisempia tavoitteita. Suunnittelimme toimintoja, joiden avulla voi harjoitella tunnetaitoja. Mielestämme keräsimme tunnetaitoja käsittelevästä teoriasta oleellisia asioita, joiden pohjalta suunnittelimme toimintaa. Suunnittelemamme harjoitteet olivat tunnetaitoja tukevia. Ohjasimme jokaisen toimintakerran aluksi tunnesäätilakartan, jonka avulla lapset oppivat tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan.

Toinen laaja tavoite toiminnalle oli empatiakyvyn vahvistaminen. Opinnäytetyössämme rinnastimme empatiakyvyn vahvistamisen tunnetaitoihin. Toimeksiantajamme näki erityisen tarpeellisena ottaa esille toiminnassamme empatiakyvyn. Koimme haastavaksi empatiakyvyn vahvistamiseen liittyvien tavoitteiden täyttämisen, ja siksi päädyimme käsittelemään empatiaa eli myötätuntoa yhden kokonaisen toimintakerran ajan. Kolmannen toimintakerran teemana oli myötätunto, mutta toimintakerta sisälsi tavoitteita myös muilta alueilta.

Yksi laaja tavoite toiminnallemme oli vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot kehittyvät yhdessä. Tunnetaitojen osa-alueita tarvitaan vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoissa, joten emotionaalinen ja sosiaalinen kompetenssi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Laine 2005, 64-65). Vuorovaikutustaitojen kehittämiseen emme suunnitelleet montaa yksityiskohtaista tavoitetta, sillä vuorovaikutustaitoja harjoiteltiin koko ryhmätoiminnan ajan ryhmäläisten toimiessa yhdessä. Ryhmä toimii sosialisointivälineenä hyvin. Ryhmälle asetettujen tavoitteiden lisäksi ryhmäläisten toimiminen yhdessä täyttää vuorovaikutuksen vahvistamisen tavoitteen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 16.) Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa lapset oppivat seuraamaan toisia, tekemään yhteistyötä ja ratkaisemaan ongelmia (Karila ym. 2006, 153-154). Mielestämme ryhmätoiminta oli vuorovaikutustaitoja tukevaa ja monipuolista. Jokaisen toimintakerran päätteeksi oli loppurentoutus, jolloin lapset kokoontuivat lattialle rauhoittumaan. Rentoutus oli hyvä hetki, jolloin lapsi sai aikuiselta yksilöllistä huomiota. Mielestämme lapsen on hyvä kokea aikuisen turvallinen kosketus. Lisäksi lasten saadessa kosketus myös vertaiseltaan, lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ja ryhmä tiivistyy.

Neljäs laaja tavoite toiminnalle oli lapsen minän vahvistaminen. Koko Ryhmä Noppanen -kerhon toiminta perustui noppa -laatikon kokoamiseen, mikä kuvasi lapsen minää. Aloitimme minästä puhumisen lapsille jo ennen varsinaisen toiminnan

aloittamista, kun kävimme tutustumassa Kankaan päiväkotiin. Kerroimme lapsille, että kerhossa tutustumme muun muassa itseemme. Perehdyimme minää koskevaan teoriaan, ja sen pohjalta suunnittelimme noppa -laatikon, joka koostui minän eri alueista. Ryhmällä oli tärkeä osa minän vahvistamiseen liittyvissä tavoitteissa. Esimerkiksi vertaisilta saatu positiivinen palaute auttaa kehittämään lapsen minäkäsitystä ja itsetuntoa. Vuorisen (1998, 72-73) mukaan ihmisen minä kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mielestämme oli hyvä ajatus koota lapsen minää kuvaava noppa -laatikko, jonka lapsi sai toiminnan loputtua itselleen. Lapsi sai noppa -laatikosta konkreettisen muiston toimintakerroistamme.

## 6.8 Toimeksiantajan arviointi sekä toiminnan kokonaisarviointi

Saimme palautetta toiminnastamme Kankaan päiväkodin lastentarhanopettajalta, joka oli mukana jokaisella ohjauskerralla. Näin varmistimme, että alan ammattilainen pystyy arvioimaan toimintaamme. Lastentarhanopettajan mielestä oli todella hyvä olla mukana seuraamassa toimintaamme myös siksi, että hän pystyi havainnoimaan päiväkodin 5-6-vuotiaita lapsia. Pyysimme lastentarhanopettajalta palautetta ohjaustilanteen arviointi lomakkeen pohjalta (Liite 3). Hänen antama palaute sisälsi paljon hyvää ja kehitettävää. Saamamme palautteen mukaan toimintamme oli sopivan tavoitteellista, ja olimme päässeet tehtyihin tavoitteisiimme. Lastentarhanopettajan mukaan osasimme ottaa jokaisen lapsen tarpeet hyvin huomioon, kun opimme tuntemaan lapset. Osasimme ottaa huomioon myös erityistä tukea tarvitsevat lapset.

Päiväkodin tilat olivat hyvin rajalliset, ja lastentarhanopettaja sanoi meidän hyödyntäneen tilat hyvin toiminnassamme. Hänen mielestään osasimme ottaa sopivissa määrin huomioon lasten toiveet toiminnan suhteen. Kehittävänä asiana ohjaamisessamme hän mainitsi käyttämämme sanat ”tehdäänkö” tai ”mennäänkö”. Lapsia ohjattaessa tulee huomioida selkeäsanaisuus. Lastentarhanopettajan mukaan ohjeiden antaminen meni kuitenkin hyvin haasteellisista aiheista huolimatta. Ohjeiden antaminen oli selkeää ja toimivaa.

Lastentarhanopettajan mielestä toiminnan aikana niin sanottu ”tunneilmasto” oli hyvä. Olimme rentoja, hauskoja ja omia itseämme. Hän kertoi, että toimintakerran aloitus oli hyvä. Toimintaan toi selkeyttä se, että valitsimme tietyt toiminnat aina toimintakerran aloitukseen ja lopetukseen. Jokainen lapsi suhtautuu eritavalla esimerkiksi kättelyyn ja rentoutukseen. Ujoimmista se voi tuntua haasteelliselta. Lastentarhanopettajan

mielestä positiivisen palautteen antaminen on hyväksi lapsille, sillä se kohentaa muun muassa itsetuntoa.

Lasten motivointi ja kannustaminen toimivat palautteen mukaan hyvin. Lapset olivat koko toiminnan ajan pääasiassa innostuneita toiminnastamme. Olimme pohjustaneet toimintaamme hyvin esimerkiksi myötätuntoa läpikäydessä. Lastentarhanopettajan mukaan meillä oli myös materiaalia ja välineitä monipuolisesti. Ajankäytön suhteen hän oli tyytyväinen. Ensimmäinen kerta venähti liian pitkäksi, mutta se ei haitannut. Puolitoista tuntia oli hänen mielestään todella sopiva aika toimintakerran pitämiseksi.

Lastentarhanopettajan mielestä toiminnassamme oli selkeät aloitukset ja lopetukset. Joka kerta oli erilainen ja monipuolinen pääsisällöltään. Olimme jaotelleet jokaisen kerran toiminnot niin, että molemmille tulee saman verran lapsien ohjaamista. Lastentarhanopettajan mukaan oli hyvä, että meillä oli ohjaajina selkeä roolijako.

Mielestämme Ryhmä Noppasen vetäminen oli hauskaa ja innostavaa. Olimme tyytyväisiä ennen kaikkea siihen, että suurin osa toiminnastamme oli meidän keksimää ja muokkaamaa. Oli ilo huomata, että ideat olivat toimivia käytännön tasolla. Mielestämme toiminta oli lapsilähtöistä, ja se oli sisällöltään hauskaa niin lapsista kuin aikuisistakin.

Huomasimme myös, että toimintakertojen ajallinen kesto oli sopiva. Lapset jaksoivat olla innostuneita koko puolitoista tuntia. Näkyvien tulosten saavuttaminen vaatisi useamman kokoontumiskerran kuin suunnittelemamme kuusi kertaa. Koimme tilat pieniksi kahdeksanhenkiselle lapsiryhmälle, ja se lisäsi toiminnan haasteellisuutta. Mielestämme onnistuimme siinä kuitenkin hyvin. Pieni, matala tila teki tunnelmasta kodikkaan ja toi lapset ja aikuiset lähelle toisiaan.

Olemme kaiken kaikkiaan tyytyväisiä Ryhmä Noppasen toimintakertojen toimintaan ja kulkuun. Joka kertaisen toimintamme samanlainen aloitus ja lopetus mahdollistivat sen, että toiminnastamme huokui turvallisuus ja yhteenkuuluvuus. Koemme saaneemme aikaan positiivista muutosta ryhmässä. Olemme saaneet toiminnastamme sekä opinnäytetyöstämme hyödyllistä tietoa sekä toimintaideoita tulevaa työtämme varten. Sosioemotionaaliset vaikeudet ovat erittäin yleisiä, ja tulemme kohtaamaan niitä lastentarhanopettajan työssämme.

Kehitettävänä asiana totesimme muun muassa palautteiden keräämisen lapsilta. Kysymysten olisi pitänyt olla vähemmän johdattelevia ja 5-6-vuotiaille sopivia. Meidän

olisi pitänyt miettiä tarkemmin, mitä kysymme lapsilta, ja millaista tietoa heiltä tarvitsemme. Palautteen kerääminen jäi tällä kertaa melko vähäiseksi, ja se ei vastannut tarpeisiimme. Pohdimme, olisimmeko saaneet tarkoituksen mukaista palautetta, jos olisimme pitäneet alku- ja loppupalautteen tai kyselyn. Olisimme voineet kysyä lapsilta esimerkiksi heidän tuntemuksiaan ryhmään kuulumisesta, kaverisuhteista, tuntemuksista toimiessaan ryhmässä. Kysymykset olisivat pitäneet muokata lapsille ymmärrettäviksi. Pohdimme myös sitä, että alku- ja loppukyselyiden toteuttamiseen olisi kulunut todella paljon aikaa, jos olisimme halunneet saada kattavia vastauksia. Vastauksiin olisi myös vaikuttaneet monet asiat, kuten vastaako lapsi yksin vai onko ympärillä muu ryhmä, ymmärtääkö lapsi kysymykset ja vastaako hän rehellisesti, millainen käsitys lapsella on itsestään ja vastaavatko ne todellisuutta.

Toinen vaihtoehto, jolla olisimme voineet saada tuloksia, olisi voinut olla lapsihavainnointi. Lastentarhanopettaja havainnoi lapsia, ja keskustelimme hänen tekemistään havainnoista. Myös havaintoihin olisi vaikuttaneet monet asiat. Havaitsimme esimerkiksi sen, että lapset rentoutuivat ja olivat reippaampia viimeisillä toimintakerroilla verrattuna ensimmäiseen kertaan. Muutokset lasten käyttäytymisessä saattoivat johtua siitä, että lapset tutustuivat ja ryhmäytyivät toiminnan aikana, tai siitä, että he kokivat tulevansa enemmän hyväksytyiksi toimintakertojen edetessä verrattuna toimintakertojen aloittamiseen. Joka tapauksessa ennaltaehkäisevän työn merkitystä on vaikea arvioida, ja sen toimivuutta on haastavaa todistaa.

Muhonen ym. (2009, 74) on tutkinut pienryhmätoimintaa lasten ja nuorten ehkäisevän työn menetelmänä. Kyseessä oli vuorovaikutustaitoja tukeva ehkäisevän toiminnan menetelmä. Ryhmässä oli 4-6 samanikäistä lasta. Ryhmä kokoontui viikoittain vähintään vuoden ajan. Muhosen mukaan pienryhmätoiminnan toimivuuden selkeitä tuloksia, jotka johtuisivat pelkästään pienryhmämenetelmästä, on vaikea mitata. Muhosen tutkimuksesta voitiin kuitenkin päätellä, että ryhmän jäsenillä tapahtui kehitystä vuorovaikutukseen ja itseilmaisuuksiin liittyvissä asioissa. Ryhmässä toimiessaan lapset oppivat lukemaan erilaisia eleitä, symboleita sekä käyttäytymistä. Näiden taitojen hallitseminen edesauttaa vuorovaikutuksen onnistumista myös ryhmän ulkopuolella.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Opinnäytetyön eettisyys

Huomioimme eettisiä periaatteita opinnäytetyöprosessin aikana. Hankimme päivähoiton johtajalta luvan järjestää opinnäytetyömme toiminnallinen osuus Kankaan päiväkodilla. Kysyimme myös lasten vanhemmilta kirjallisen luvan lasten osallistumiselle järjestämäämme toiminnalliseen ryhmään. Kerroimme myös lapsille lapselle ymmärrettävin sanoin, että toteutamme ryhmätoiminnan osana opinnäytetyötämme. Huomioimme ammattieettiset periaatteet toimiessamme yhteistyössä päiväkodin kanssa. Ammattieettisiin periaatteisiin kuuluu esimerkiksi asiakassuhteen luottamuksellisuus. Emme paljastaneet missään vaiheessa opinnäytetyössämme mitään lapsista.

Pohdimme toiminnallista ryhmää suunnitellessa kohderyhmää, ja sen valintaan liittyviä eettisiä näkökulmia. Mielestämme kohderyhmän valinnassa on toimittu eettisten periaatteiden mukaan. Ryhmäksi valikoituivat kaikki Kankaan päiväkodin 5-6 -vuotiaat lapset. Ryhmätoiminta on osa Kankaan päiväkodilla tarjottua varhaiskasvatusta. Jos olisimme valikoineet lapset ryhmään esimerkiksi heidän taitojensa mukaan, olisi ryhmästä saattanut tulla lapsia leimaava tekijä. Toisaalta emme pidä eettisesti vääränä arvioida lapsen taitoja, ja järjestää hänelle yksilöllisiä taitoja huomioivaa toimintaa. Lasten yksilöllisyyden huomioiminen on mielestämme tärkeää.

Pohdimme opinnäytetyömme eettisyyden toteutumista prosessin aikana, ja olemme huomanneet jälkeinpäin prosessissamme epäeettisiä kohtia. Emme tutustuneet tarpeeksi hyvin toiminnallisen opinnäytetyön tutkimusmenetelmiin ja niiden käyttöön. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi havainnoinnin ja se sopi opinnäytetyömme luonteeseen. Toteutimme havainnoin ja sen jälkeen sovelsimme havainnoinnin teoriakirjallisuutta kokemuksiimme. Tutkimus olisi luotettavampi, jos olisimme perehtyneet ensin tarkasti havainnoinnin teoriaan ja sen jälkeen toteuttaneet havainnointia.

Toinen asia, joka kyseenalaistaa tutkimuksen luotettavuutta on lähteiden käyttö. Perehdyimme opinnäytetyömme teorialähteisiin. Käytimme lähteitä kuitenkin suppeasti. Yhteen aiheeseen olisi hyvä saada monen eri tietolähteen vuoropuhelua. Raportissamme on käytetty paljon lähteitä, mutta mielestämme niitä tulisi käyttää vielä monipuolisemmin ja yhteen aihealueeseen tulisi käyttää monia lähteitä. Olemme

kuitenkin käsitelleen aiheita niin laajasti, että mielestämme teoriaosuus olisi laajentunut ja syventynyt tarpeettomaksi, jos olisimme lisänneet lähteiden määrää.

Lähteiden käyttöön liittyy myös toinen epäkohta. Osa lähteistämme on vanhoja, mutta opinnäytetyötä tehdessämme huomasimme, että uusia ja alkuperäisiä lähteitä on hankalaa löytää. Esimerkiksi sosioemotionaalisuudesta ja kompetenssialueista on hyvin erilaista tietoa. Lähteet saattavat olla ristiriitaisia keskenään ja tutkijat tulkitsevat ja kuvaavat aiheita erilaisin termein ja kaavioin. Esimerkiksi minän kehityksestä, minäkäsityksestä, minäkuvasta, identiteetistä ja itsetunnosta tutkijat puhuivat vuorotellen ristiin ja määrittivät ne eritavoin. Päädyimme valitsemaan muutaman tutkijan, joiden mukaan määrittelimme aiheen työssämme.

Pohdimme, täyttääkö tutkimuksemme luotettavan tutkimuksen kriteerit. Tutkimuksemme on sovellettavissa muihin päiväkoteihin. Toiminnallisen ryhmän toteuttaminen on mahdollista 5-6 -vuotiaista lapsista koostuvalle kohderyhmälle ja tulokset olisivat samankaltaisia. Tutkimuksemme on todenperäinen, sillä se perustuu havainnointeihin, jotka oli kirjattu jokaisen toimintakerran päätteeksi samalla kaavalla. Lisäksi kysyimme lastentarhanopettajan palautetta, ja keskustelimme hänen kanssaan jokaisen toimintakerran toteuttamisen jälkeen. Kysyimme palautetta myös lapsilta. Tutustuimme vastaavanlaisiin tutkimuksiin, joissa on saatu samankaltaisia tuloksia.

## 7.2 Opinnäytetyöprosessi ja ammatillinen kasvu

Koko opinnäytetyöprosessi on ollut haastava. Erityisen haasteelliseksi koimme sopivan teoreettisen viitekehyksen löytämisen. Tiesimme alusta asti, että lähtisimme toteuttamaan toiminnallista ryhmää opinnäytetyönämme. Meille syntyi myös ajatus tavoitteista, joita pidimme tärkeänä, ja joihin halusimme ryhmällämme vastata. Löysimme aiheesta paljon tietoa, mutta yhtenäistä viitekehystä oli hankala löytää. Siksi olemme päätyneet työssämme ottamaan jokaiseen aiheeseen teorian, jonka kautta olemme aiheita käsitelleet.

Kohtasimme haasteita myös prosessin alkutaipaleella. Suunnittelimme toiminnallista ryhmää ensin perhetyön piirissä olevien lasten pariin, mutta osallistujien vähyyden takia jouduimme luopumaan ideasta. Onneksi saimme pian uuden toimeksiantajan, ja yhteistyö Kankaan päiväkodin kanssa alkoi nopeasti.

Kolmas haastava asia työn tekemisessä oli asioiden laajuus ja aiheajaukset. Suunnitelmavaiheessa opinnäytetyömme nimi oli ”5-6 -vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen toiminnallisessa vertaisryhmässä”. Vasta jälkeenpäin ymmärsimme, että vaikka toteuttamassamme toiminnassa kaikki aiheet olivat läsnä, meidän ei tarvitse raportoida jokaisesta yksityiskohdasta laajasti. Ymmärsimme, että voimme valita mitä asioita korostamme, ja mitkä asiat tulevat siinä sivussa.

Opinnäytetyöprosessin aikana olemme soveltaneet teoreettista tietoa toiminnan suunnittelussa. Suunnittelimme ja ohjasimme kohderyhmällemme tavoitteellista toimintaa, joka tukee heidän sosioemotionaalista kehitystään. Oli hyvä, että ehdimme perehtyä aiheen teoria kirjallisuuteen ennen ja samalla kun suunnittelimme toimintaa.

Pohdimme, että opinnäytetyönä toteuttamamme toiminnallinen ryhmä vaikuttaa monilla eri tasoilla. Yksilötasolla lapset hyötivät toteuttamastamme tavoitteellisesta toiminnasta. Toiminnallisilla menetelmillä lapset oppivat muun muassa käsittelemään tunteitaan ja tuntemaan minäänsä. Yhteisötasolla lapsiryhmä hyötyi toiminnasta, sillä ryhmän välinen vuorovaikutus parani, ja lapset tutustuivat toisiinsa aiempaa enemmän. Toiminta oli osa Kankaan päiväkodin varhaiskasvatusta, ja siten järjestämämme toiminta oli myös osa valtakunnallista varhaiskasvatusta.

Tehdessämme opinnäytetyötä olemme oppineet soveltamaan yhä enemmän teorial tietoa käytännön tasolle. Suunnitellessamme tavoitteita ja toimintaa ryhmälle, huomasimme teorial tiedon merkityksen tärkeäksi. Koimme tärkeäksi arvioida suunnitelmiamme toteuttamista ja teoriapohjaisuutta. Reflektointikyky korostui toiminnan ja omien ohjaustaitojemme arvioinnissa. Mielestämme on tärkeää huomioida ryhmää ohjatessa, kuinka itse vaikuttaa ryhmäläisten toimintaan, toiminnan onnistumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen.

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa korostui jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen ohjaustilanteissa. Meidän täytyi ottaa huomioon jokaisen lapsen tarpeet toiminnan kulussa. Halusimme, että jokainen lapsi tuntee olevansa arvokas. Pidimme tunneilmastoa tärkeänä toimintakerroillamme. Kaikenlaiset tunteet, ja niiden ilmaisu oli sallittua toiminnallisessa ryhmässä. Pyrimme reagoimaan jokaiseen tunteeseen hyväksyvästi ja ymmärtävästi. Lapsia päiväkotiympäristössä ohjatessa pohdimme, millainen on roolimme opiskelijoina, ja millainen rooli olisi lastentarhanopettajana työskennellessä. Tulevaisuudessa saatamme työskennellä



lastentarhanopettajina, joten arvioimme omaa työskentelyotettamme sen mukaan. Toiminnallisen osuuden kautta saimme hyvää kokemusta erilaisten lasten kanssa toimimisesta. Saimme myös suullisesti hyvää ja kehittävää palautetta lastentarhanopettajalta joka toimintakerran jälkeen. Opinnäytetyönä tehty toiminnallinen osuus oli hyvä mahdollisuus kehittää itseämme.

Mielestämme pienryhmätoiminnan avulla on mahdollista kehittää sosioemotionaalisia taitoja. Varhaiskasvatuksessa pyritään nykyään yhä enemmän huomioimaan lapsen yksilöllisiä tarpeita toimintaa suunniteltaessa. Pohdimme, että pienryhmätoimintaa olisi hyvä hyödyntää varhaiskasvatuksessa nykyistä enemmän. Ryhmätoiminta on hyvä mahdollisuus kehittää esimerkiksi lasten vuorovaikutustaitoja. Jos pienryhmätoimintaan suunnitellaan tiettyyn aiheeseen liittyviä asiasisältöjä, voidaan päästä asiasisältöjä koskeviin tavoitteisiin. Lisäksi pienryhmätoiminta ja ryhmän yhteinen toiminta antavat lapsille mahdollisuuden harjoitella vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyötaitoja. Näitä taitoja lapset tarvitsevat tulevaisuudessa.

Lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt. Pahoinvoinnin lisääntymisen myötä on alettu heräämään erilaisille keinoille tukea esimerkiksi tunnetaitojen vahvistamista. Mietimme, että käyttävätkö lasten kanssa työskentelevät ammattilaiset tarpeeksi toiminnallisia menetelmiä. Pohdimme, kuinka päiväkodeissa voidaan toteuttaa pienryhmätoimintaa. Toiminnan suunnittelulle on määrätty monissa paikoissa aikaa, mutta onko päiväkodissa riittävät puitteet säännöllisen tavoitteellisen toiminnan ohjaamiselle? Mielestämme ongelmia tulisi ennaltaehkäistä ja asioihin pitäisi puuttua jo varhaisessa vaiheessa. Lasten päivähoido on hyvä mahdollisuus ennaltaehkäisylle ja varhaiselle puuttumiselle.

Mielestämme pienryhmätoiminnan avulla voidaan kehittää myös muiden asiakasryhmien sosioemotionaalisia taitoja. Toiminnan tavoitteita voidaan soveltaa pienryhmätoiminnalle, joka on suunnattu nuorille esimerkiksi kouluilla tai lastenkodeissa. Tavoitteiden soveltaminen aikuisille esimerkiksi vangeille tai maahanmuuttajille kohdennettuun pienryhmään ei olisi mahdotonta. Koskaan ei ole myöhäistä harjoitella sosioemotionaalisia taitoja. Toiminnallisuus tulisi suunnitella kohderyhmälle sopivaksi, mutta osa suunnittelemastamme ryhmätoiminnasta on sovellettavissa kohderyhmille ikään katsomatta. Esimerkiksi pantomiimin avulla itsensä ilmaiseminen voisi olla mieleistä ja tarpeenmukaista myös muille ryhmille kuin lapsille. Pienryhmätoiminnan avulla voidaan kehittää sosioemotionaalisten taitojen alueelta myös tiettyä kyseisten taitojen aluetta kuten itsetuntoa tai tunnetaitoja.

## LÄHTEET

Aho, S. 2005. *Minä*. Teoksessa: Laine, K. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Painopaikka Oy.

Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. *Itsetuntoharjoituksia esi- ja alukuopetusikäisille*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1999. *Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö*. Juva: WSOY.

Brotherus, A., Heinämäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetusvarhaiskasvatuksessa*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alukuopetuksen didaktiikka*. Juva: WS Bookwell Oy.

Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. *Leikin ja toiminnan lapset*. Teoksessa: Lindqvist, M., Kopakkala, A., Nieminen, S., Sura, S. (toim.), Tuomisto, M., Santsalo, H., Eklund, K., Janhunen, T. (toim.), Tervamäki, P., Tarkiainen, L., Salomäki, J. & Partanen-Hertell, M. Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Pieksämäki: RT-Print Oy.

Eskola, M. & Jauhiainen R. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.

Hannula, Hiekkataipale, Liimatainen, Laiho & Santanen. Eskarin arki. Jyväskylä.

Heiskanen, T. & Hiisjärvi, S. *Ryhmien ohjaaminen* [verkkojulkaisu]. Elä! –ELÄmän Punaista Lankaa etsimässä. [viitattu 16.1.2012]. Saatavissa: <http://www.ela.fi/akatemia/ryhmienohjaaminen.php>

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Karmela, L. 2002. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.

Holm, J. *Ihmisen kohtaaminen ja arvostava vuorovaikutus- vertaisryhmätoiminnan kulmakivi*. Laatikainen, T. (toim.). Vertaistoiminta kannattaa. Helsinki: Asumispalvelusäätiö ASPA.

Ilmoniemi, S. 2008. *Ryhmästä rohkeutta, musiikki pienryhmä lasten itsetunnon ja yksilöllisyyden tukijana*. Lahden ammattikorkeakoulu. [verkkajulkaisu]. [viitattu 6.6.2012]. Saatavissa: <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/11823/2008-11-11-01.pdf?sequence=1>

Kalliopuska, M. 1984. *Empatia tie ihmisyyteen*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.

Kankaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2009.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Karppinen, S. Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. *Taiteen ja leikin lumous*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Raatikainen, M. (toim.). *Ryhmästä enemmän- Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitseville*. SMS-Tuotanto.

Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. *Hyvä itsetunto*. 8. painos. Juva: WSOY.

Kemppinen, P. 2000. *Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt*. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kinnunen, I. & Latva-Kyyny, M. 2009. *Tarinasta tunteeseen -Tunnekasvatusprojekti päiväkodissa*. Lahden ammattikorkeakoulu. [verkkajulkaisu]. [viitattu 6.6.2012]. Saatavissa: [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/2448/Kinnunen\\_Irene.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/2448/Kinnunen_Irene.pdf?sequence=1)

Kivelä, V. 2009. *Arki hallintaan -nuorten ryhmätoiminnan ohjaaminen*. Turenki: Kirjapaino Jaarli.

Kovanen, T. 2011. Satu tarjoaa tien tunteiden käsittelyyn. *Raahen seutu*. [digilehti.] 25.11.2011. [viitattu 20.2.2012.] Saatavissa: <http://www.raahenseutu.fi/Kulttuuri/1194707212404/artikkeli/satu+tarjoaa+tien+tunteiden+kasittelyyn.html>

Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otavan Painopaikka Oy.

Lehtinen, I. 2010. *Vertaisen työ – vuorovaikutuksellista voimaantumista*. Teoksessa Vertaistoiminta kannattaa. Asumispalvelusäätiö Aspa.

Loman, S. 2005. *Tanssi- ja liiketerapia*. Teoksessa: Malchiodi, C. Ilmaisuterapiat. EU: The Guildford Press.

Malchiodi, C. (toim.) 2005. *Taideterapia*. Teoksessa: Malchiodi, C. Ilmaisuterapiat. EU: The Guildford Press.

Neitola, M. *Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen arjentyössä*. Opettajankoulutuslaitos, Turunyksikkö. [verkkojulkaisu]. [viitattu 7.11.2012]. Saatavissa: [http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Neitola\\_160310.pdf](http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Neitola_160310.pdf)

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2009. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.

OPH. 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000* [verkkojulkaisu]. [viitattu 23.2.2012.] Opetushallitus. Saatavissa: <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>

Pihlaja, P. 2004. *Sosioemotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa*. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: WS Bookwell Oy.

Pennanen, K. & Rauhala, S. 2011. *Draama tunteiden käsittelyn välineenä – Luovuuden mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa*. Laurea-ammattikorkeakoulu. [verkkojulkaisu]. [viitattu 6.6.2012]. Saatavissa: <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25149/Opinnaytettyo.pdf?sequence=1>

Poikkeus, A-M. 1997. *Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot*. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan kehityskontekstissaan*. Porvoo: WSOY.

Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentumisen filosofia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly –kohti KOKOnaista elämää*. Juva: WS Bookwell Oy.

Sosiaaliportti. 2012. *Muita lasta ja perhettä tukevia palveluja ja tukitoimia*. [verkkojulkaisu]. [viitattu 7.6.2012.] Saatavissa: <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-fi/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/avohuolto/muuttukitoimet/muitapalveluja/>

STAKES. 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* [verkkokirja]. Gummerus Kirjapaino Oy [viitattu 23.2.2012]. Saatavissa: <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>

Vuorinen, R. 1998. *Minän synty ja kehitys*. 2. painos. Porvoo: WSOY

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2002. *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. Helsinki: WSOY.



Sosioemotionaalisia taitoja vahvistava  
toiminnallinen ryhmä lapsille

Toimintakansio



## Saatteeksi

Sinulla on käsissäsi toimintakansio, jonka olemme suunnitelleet sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyönä. Toimintakansio sisältää kuuden toimintakerran kuvaukset, joita voit soveltaa järjestäessäsi toimintaa lapsille. Toimintakerrat sisältävät teeman, tavoitteet, toimintakerroille tarvittavat tarvikkeet ja toiminnan kuvauksen.

Toimintakertojen tavoitteet on suunniteltu vahvistamaan 5-6-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja. Käsitämme sosioemotionaalisilla taidoilla opinnäytetyössämme tunne- ja vuorovaikutustaidot, minän vahvistamisen sekä empatiakyvyn. Tavoitteet ja toiminta on suunniteltu aiheeseen liittyvän teoriakirjallisuuden pohjalta.

Toimintakansiossa kuvatut toimintakerrat on toteutettu iisalmelaisessa päiväkodissa osana päiväkodin varhaiskasvatusta. Olemme suunnitelleet toimintakertojen sisällöt pääasiassa itse. Kuuden toimintakerran kokonaisuus perustuu Noppa-laatikon kokoamiseen. Noppa-laatikosta muodostuu lasta itseään kuvaava muisto toimintakerroillamme käsitellyistä asioista.

Toivomme Sinulle antoisia hetkiä lasten kanssa toimiessasi!

Syksyllä 2012

Jelena Hurskainen ja Jenna Takkinen, sosionomiopiskelijat (AMK)



## Toimintakerta 1

**Teema:** Tutustutaan toisiimme!

### Tavoitteet:

- ❖ Lasten ja ohjaajien tutustuminen
- ❖ Lasten motivoituminen toimintakerroilla käymiseen
- ❖ Kerhon toimiva aloittaminen

### Tarvikkeet:

Nimikyltit, Tunnesäätikarttaan 10 aurinkoa, 10 puolipilveä, 10 ukkospilveä, 10 sadepilveä, sinitarraa, kaksi isoa kartonkia, liimaa, liimatikut, liimakupit, saksia, noppakuutiot, hiljaisuus merkki, sormiväri, tussit, cd-soitin, rentoutusmusiikki (esim. luonnon ääniä, tuutulauluja), huivit, tyyny

### Toiminnan kuvaus:

Kättely: Kun lapset tulevat toimintatuokiolle, ohjaajat kättelevät jokaisen lapsen yksi kerrallaan. Tämä on tärkeää, sillä näin jokainen lapsi tulee huomioiduksi henkilökohtaisesti. Ohjaajat ja lapset esittelevät itsensä toisilleen kätellessä.

Tunnesäätikartta: Tunnesäätikartta on kartonki, joka on seinällä. Ohjaajat kutsuvat lapset istumaan lattialle ringiin. Ensimmäisellä kerralla lapset kirjoittavat itselleen nimilaput, jotka kiinnitetään sinitarralla seinällä olevalle kartongille. Nimilapun alle lapsi laittaa vuorollaan jokaisen toimintakerran alussa omaa tunnetilaa kuvaavan tunnesäätilan (aurinko, puolipilvinen, sadepilvi ja ukkospilvi). Jokaisen toimintakerran alussa pidetään tunnesäätikierros, jolloin lapset saavat vuorollaan käydä edessä kiinnittämässä karttaan tunteeseensa sopivan tunnekortin. Lapsi kertoo, millainen tunne vallitsee tänä aamuna. Halutessaan hän voi kertoa perustelut vallitsevalle tunteelleen.

*Esim. ”Valitsin auringon, koska olen iloinen. Olen iloinen, koska isi leikki aamulla piilosta kanssani.” tai ”Valitsin sadepilven, koska olen surullinen. Olen surullinen, koska en kerennyt näkemään piirrettyjä.”*

Ryhmän nimi: Ryhmän nimi on Ryhmä Noppanen, jonka ohjaajat ovat keksineet jo ennakoon. Halutessaan ohjaajat voivat miettiä ryhmän nimen yhdessä lasten kanssa. Jokainen lapsi voi esimerkiksi keksiä nimen ja lopuksi lapset ja ohjaajat äänestävät, mikä on sopivin nimi ryhmälle.

Ryhmän säännöt: Ohjaajat pyytävät lapsia kertomaan sääntöjä, joita Ryhmä Noppasen tulee noudattaa. Jos lapset eivät keksi sääntöjä, ohjaajat voivat auttaa ideoimisessa.

*Esimerkkejä lasten keksimistä säännöistä:*

*Ei saa tyrkkiä.*

*Ei saa kiusata.*

*Toisia pitää kuunnella.*

*Ei saa haukkua jne.*

Ohjaaja kirjoittaa säännöt isolle kartongille, johon lapset ja ohjaajat painavat lopuksi sormiväreillä sormenjälkensä. Sääntöjen tulisi olla koko toiminnan ajan näkyvällä paikalla, jotta ne muistuttaisivat yhteisesti sovitusta asioista.

Hiljaisuusmerkki: Ohjaajat voivat keksiä ennen toiminnan aloittamista joko itse tai yhdessä lasten kanssa hiljaisuusmerkin. Hiljaisuusmerkkinä voi toimia esimerkiksi kattilankansi ja puinen ruokailuväline. Kun puisella veitsellä kopauttaa kattilankanteen, syntyy pehmeä, mutta kuuluva ääni. Ohjaajien tulee kertoa lapsille selkeästi, että ääni kertoo siitä, että jokaisen pitää olla välittömästi hiljaa.

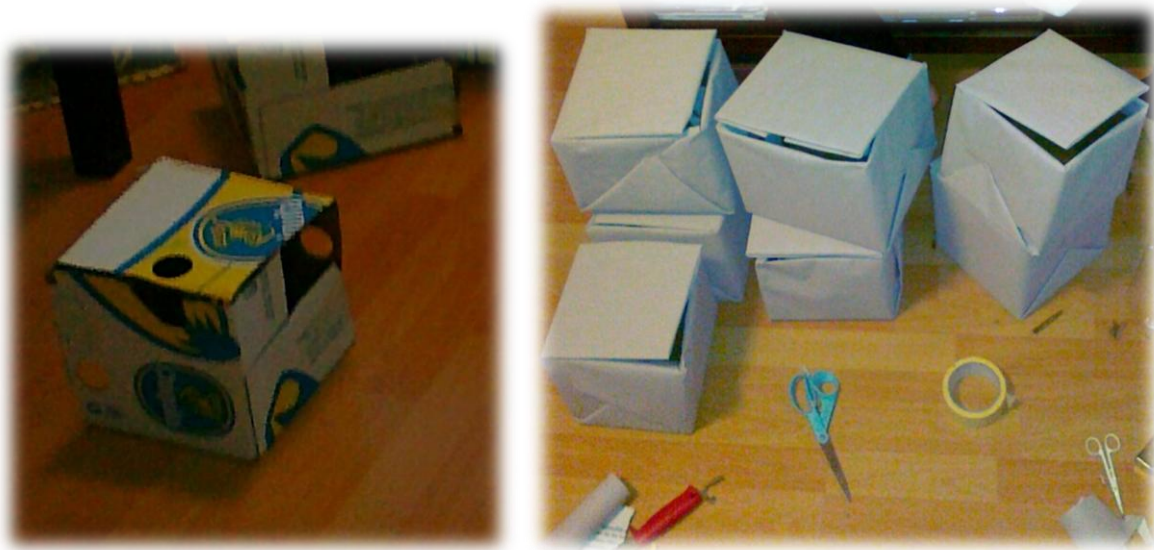
Noppa-askartelu: Ohjaajat ovat askarrelleet jokaiselle lapselle ennakoon oman ”noppa-boksin”. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla lapset saavat leikellä lehdistä asioita, joista he tykkäävät, ja jotka liittyvät jollain tavalla heihin itseensä ja liimata ne noppa-laatikon kylkeen. Näin nopasta syntyy värikäs ja oman näköinen *minä-kollaasi*. Ennen ensimmäistä kokoontumiskertaa ohjaajat voivat pyytää lapsia tuomaan oman valokuvansa, jonka voi liimata kylkeen.

Minäkollaasin esittely: Ohjaajat pyytävät jokaista lasta kertomaan vuorollaan omaan noppaan askarrellusta minä-kollaasista. Jos lapsi ei ole valmis kertomaan tai häntä ujoittaa, ohjaajan tulee olla tukena ja esittää kysymyksiä.

*Esim. ”Miksi valitsit juuri tuollaisen kuvan?” ”Harrastatko jääkiekkoa, kun olet leikannut jääkiekkoilijan kuvan?” jne.*

Loppurentoutus: Toiminnan lopuksi ohjaajat kertovat, että on aika rauhoittua. Ohjaajat pyytävät lapsia hakemaan itselleen tyyny, joiden päällä lapset voivat makoilla. Ohjaajat laittavat soimaan rentouttavaa musiikkia tai luonnon ääniä. Ohjaajat kertovat, että lapset saavat makoilla rauhassa, kun ohjaajat hiveltävät heitä ohuilla huiveilla. Jos joku lapsista ei halua, että häntä hivellään huivilla, voi ohjaaja kertoa sen olevan vapaaehtoista. Loppurentoutus voi kestää niin kauan kuin lapset haluavat.

Loppukättely: Jotta jokainen lapsista tulee vielä huomioduksi, ohjaajat pyytävät lapsia loppukättelyyn. Tällöin lapset oppivat myös hyviä käytöstapoja. Ohjaajat voivat rohkaista ujoimpia lapsia kättelyyn.



Laatikoiden valmistamista

## Toimintakerta 2

**Teema:** Minun ja sinun tunteet

**Tavoitteet:**

- ❖ Oman tunteen tunnistaminen
- ❖ Oman tunteen ilmaiseminen
- ❖ Toisen tunteen tunnistaminen



Nalle -tunnekortit

**Tarvikkeet:**

Tunnesäätikarttaan tarvittavat kuvat, sinitarra, nimet ja taustakartongit, nalle-tunnekortit, eri tyyllilajien musiikkia (esim. klassinen, rock tms.), valokuvakamera, kartongista leikatut sydämet (yksi jokaista kerholaista kohden), sinitarra, tyynyt, Peter Pan –laulu (tai jokin muu rentoutukseen sopiva)

**Toiminnan kuvaus:**

Alkukättely: Ohjaajat huomioivat lapset kättelemällä jokaista vuoron perään.

Tunnesäätikartta: Jokainen lapsi käy vuorollaan puolikaassa istuvien lasten edessä kiinnittämässä omaa aamuista tunnettaan kuvaavan sääsymbolin karttaan ja kertoo, mistä tunne mahdollisesti johtuu.

Nalle-tunnekortit: Ohjaajat asettavat Nalle-tunnekortit pöydälle lasten ulottuville. Ohjaajat esittelevät Nalle-tunnekortit lapsille. He kertovat, että jokaisella nallella on jokin ilme, joka kertoo nallen tunteesta. Seuraavaksi ohjaaja kertoo laittavansa soimaan musiikkia, ja lasten tulee valita sellainen tunnekortti, joka vastaa musiikista heräävää tunnetta. Tämän jälkeen lapset saavat tanssia musiikin tahdissa, samalla kuvastaen musiikista heräävää tunnetta.

*Esim. ”Kuulen kaunista klassista musiikkia. Tunnen oloni iloiseksi ja onnelliseksi. Valitsen onnellisen näköisen nallen. Olen onnellinen ja tanssin iloisesti!”*

Ohjaajat voivat valita musiikkikappaleita sen mukaan, miten aikaa ja intoa lapsilla riittää. On hyvä, jos lapset kuulevat monenlaista musiikkia, jotta he kokisivat erilaisia tunteita. Ohjaajien

tulee huomioida ujoimmat lapset ja kannustaa heitä mukaan toimintaan. Ketään ei kuitenkaan tule pakottaa toimintaan.

Pantomiimi: Ohjaajat pyytävät lapset istumaan aloilleen lattialle. Toinen ohjaajista jakaa lapset pareittain ja ottaa Nalle-tunnekortit käteensä. Hän pyytää yhtä paria kerrallaan ottamaan yhden tunnekortin, jota muut lapset eivät saa nähdä. Seuraavaksi ohjaaja pyytää vuorossa olevaa paria esittämään pantomiimina sen tunteen, jota tunnekortti kuvastaa. (Ohjaaja on voinut etsiä valmiiksi helpoimmin esitettävät tunnekortit.) Toiset lapset yrittävät arvata, mikä tunne on kyseessä. Pantomiimia voi esittää myös yksin, mutta ujoimmille lapsille voi olla helpompaa esiintyä yhdessä muun lapsen kanssa. On toivottavaa, että jokainen lapsi pääsee esittämään pantomiimiesityksen.

Valokuvaus: Toinen ohjaajista pukeutuu ranskalaisaksenttia puhuvaksi taiteilijaksi, joka pyytää lapsia vuorotellen tulemaan kanssaan toiseen huoneeseen. Siellä hänellä on jotain kivaa tiedossa. Tällä välin toinen ohjaajista pyytää lapsia jäämään huoneeseen askartelemaan seuraavalle kerralle tarvittavia sydämiä, joihin lapset kirjoittavat oman nimensä. Näin muut lapset eivät kyllästy odottamaan omaa vuoroaan päästäkseen ”taiteilijan” luokse. Ohjaaja, joka esittää taiteilijaa, ottaa mukaansa valokuvakameran. Hänellä on mukanaan myös Nalle-tunnekortit (nämäkin voivat olla valmiiksi valittuja). Kun lapsi tulee taiteilijan luokse, lapsi saa ottaa yhden tunnekortin taiteilijan kädestä. Lapsen tehtävänä on matkia kortissa olevan nallen kuvaa. Ohjaaja kertoo, että hän haluaa ottaa valokuvan lapsen ilmeestä. Jos tämä tuntuu lapsesta epämukavalta, ohjaaja voi kertoa, että kuva päättyy lapselle itselleen muistoksi. Ketään ei kuitenkaan pakoteta valokuvattavaksi.

Rentoutus: Ohjaajat pyytävät lapsia hakemaan tyynyt loppurentoutukseen. Musiikkina voi olla Peter Pan-laulu (tai jokin muu rentoutukseen sopiva laulu). Ohjaajat kertovat, että he hierovat lapsia pallojen avulla. Ohjaaja voi jakaa lapset myös pareittain, jolloin toinen lapsesta hieroo pariaan. Jonkin ajan päästä lapset vaihtavat osia. Lopuksi lapsia pyydetään nousemaan hitaasti ja rauhassa ylös, ja viemään tyynyt takaisin paikalleen.

Loppukättely: Loppukättelyssä huomioidaan lapset yksittäin ennen heidän lähtöään.

## Toimintakerta 3

### Teema: Myötätunto

#### Tavoitteet:

- ❖ Tunteiden tunnistaminen
- ❖ Empatiakykyyn/myötätuntoon tutustuminen
- ❖ Ryhmässä yhteisen tarinan ja esityksen tuottaminen
- ❖ Toisten ryhmäläisten huomioiminen

#### Tarvikkeet:

Tunnesäätilakarttaan tarvittavat kuvat, sinitarrat, nimet ja taustakartongit, käsinuket, Pekka Töpöhäntä ja Mauri mäyräkoira -satu (Knutsson, Gösta), Pekka Töpöhäntä-sadun hahmot paperinukkeina (itse tehtyinä esim. jäätelötikun varteen), sakset, liima, teippi, eriväriset kartongit, kynät, näytelmärekvisiitat (vain oma mielikuvitus rajana), käsinukkeja (jos mahdollista saada, käy hyvin myös esim. pehmolelut)

#### Toiminnan kuvaus:

Alkukättely: Ohjaajat huomioivat jokaisen lapsen kättelemällä heitä.

Tunnesäätilakartta: Jokainen lapsi käy vuorollaan puolikaassa istuvien lasten edessä kiinnittämässä omaa aamuista tunnettaan kuvaavan sääsymbolin karttaan, ja kertoo, mistä tunne mahdollisesti johtuu.

Pekka Töpöhäntä-satu: Toinen ohjaajista lukee Pekka Töpöhäntä -sadun, joka kertoo Mauri Mäyräkoirasta, jolta puuttuu toinen korva. Mauri Mäyräkoiraa kiusataan korvan puuttumisen vuoksi, ja Pekka Töpöhäntä on ainut, joka haluaa olla hänen ystävänsä. Toinen ohjaajista näyttlee samaan aikaan tarinaa itsetehdyillä paperinukeilla. Tarinan loputtua ohjaajat keskustelevat yhdessä lasten kanssa myötätunnosta, ja siitä, miten se ilmeni sadussa.

*Esim. ”Myötätunto tarkoittaa sitä, että jos jollakin lapsella on paha mieli, niin myötätuntoinen lapsi lohduttaa ja on surullinen toisen lapsen puolesta.”*

*Esim. "Kuka teidän mielestänne osoitti sadussa myötätuntoa Mauri Mäyräkoiraa kohtaan?"*  
*"Kuka hahmoista ei ollut myötätuntoinen?"*

Oman tarinan kehittäminen ja esittäminen: Ohjaajat jakavat lapset kahteen ryhmään. (Ryhmänjako on paras tehdä jo aiemmin. Tällä tavalla ohjaajat varmistavat sen, että molempiin ryhmiin tulee saman verran rohkeita ja sanavalmiita lapsia.) Ohjaajat jakautuvat myös ryhmiin ja avustavat sekä innostavat lapsia keksimään oman sadun, jonka he sitten yhdessä esittävät toiselle ryhmälle. Näytelmässä tulisi näkyä hahmo, joka kokee myötätuntoa toista hahmoa kohtaan. Käsinnuket ovat innoittava ja mukava tapa esittää näytelmä. Ohjaajan tulee varmistaa, että hän antaa mahdollisimman paljon tilaa lasten ajatuksille ja ideoille. Suoria ohjeita tulee siis välttää. Yleensä lapsilla on paljon mielikuvitusta, ja sitä on tarkoitus hyödyntää näytelmiä tehdessä.

Kun näytelmät ja rekvisiitat valmistuvat, toinen ryhmistä valmistautuu esittämään näytelmän. Esityksen jälkeen ohjaajat voivat pyytää yleisöä kertomaan jotain palautetta esityksestä.  
*Esim. "Mikä teidän mielestä oli parasta/hauskinta näytelmässä?"*

Jokainen lapsi voi antaa oman palautteensa vuorollaan. Näin lapset oppivat arvostamaan toisten tekemää työtä sekä antamaan myönteistä palautetta. Seuraavaksi toinen ryhmä valmistautuu esittämään oman näytelmänsä ja yleisö antaa positiivista palautetta.

Loppukättely: Siivouksen jälkeen seuraa loppukättely.



Pekka Töpöhäntä ja kaverit

## Toimintakerta 4

**Teema:** Perhe

**Tavoitteet:**

- ❖ Lapsi hahmottaa perhe –käsitteen ja ymmärtää ketkä kuuluvat hänen omaan perheeseensä
- ❖ Lapsi ymmärtää perheen olevan hänelle tärkeä sosiaalinen ympäristö

**Tarvikkeet:**

Tunnesäätikarttaan tarvittavat kuvat, sinitarrat, nimet ja taustakartongit, perheestä kertovat kirja (esim. Emma ja erilainen perhe: Harainen, Pirkko), erivärisiä paloja taikataikinaa (ohje löytyy Internetistä: hae ”taikataikina, elintarvikeväri”), peltiä, leivinpaperia, leivonta alustat, muovailuveitset, kaulimet, rentoutusmusiikki (esim. luonnon ääniä, tuutulauluja), höyhenet, tyyny

**Toiminnan kuvaus:**

Alkukättely: Ohjaajat huomioivat jokaisen lapsen kättelemällä heitä.

Tunnesäätikartta: Tähän asti ohjaajat ja lapset ovat keskustelleet tunnesäätikartassa siitä tunteesta, mikä vallitsee tänä aamuna kerhoon tullessa. Neljännellä kokoontumiskerralla ohjaajat kysyvät lapsilta, osaavatko he kertoa koko viikolla päällimmäiseksi mieleen jääneestä tunteesta.

Alustuksena aiheeseen: Ohjaajat kertaavat lapsien kanssa, mitä on tähän asti tehty omaan noppaan, ja kuinka tähän asti tehdyt aiheet liittyvät heihin itseensä. Ohjaaja kertoo tämän päivän aiheena olevan ”perhe”. Ohjaaja kertoo lapsille, että lapsi viettää paljon aikaa perheensä kanssa, joten perhe vaikuttaa lapseen paljon. On olemassa erilaisia perheitä, joissa on erilaisia perheenjäseniä. Ohjaaja lukee perhe -aiheeseen liittyvän kirjan, jonka jälkeen on aikaa yhteiselle keskustelulle. Keskustelun aloituksena voi toimia kysymys kirjasta esimerkiksi ”*Keitä*



*kuului Emman perheeseen?” Lopuksi ohjaajat ja lapset keskusteleval vielä siitä, ketä kunkin lapsen perheeseen kuuluu.*

Taikataikinamuovailu: Jokainen lapsi muovailee omat perheenjäsenensä taikataikinasta, jota on värjätty erilaisin värein elintarvikeväreillä. Myös lemmikkejä saa muovailla, jos lapsi näkee ne perheenjäseninä. Ohjaajat asettelevat valmiit perheenjäsenet leivinpaperilla vuoratulle uunipellille.

Palaute: Lapset ja ohjaajat asettuvat takaisin puolikaareen lattialle. Ohjaajat laittavat valmiit, uunipellillä makaavat hahmot keskelle puolikaarta. Lapset esittelevät vuorotellen omat perheenjäsenensä muille. Edellinen perheensä esitellyt lapsi sanoo jotain positiivista viimeisimmäksi perheensä esittäneelle lapselle. Näin jokainen lapsi saa esitellä tuotoksensa, ja saa sekä antaa, että ottaa vastaan positiivista palautetta toiselta lapselta.

*Lapsia voi auttaa palautteen antamisessa kysymällä esimerkiksi: ”Mikä hahmoissa on hienoa tai mistä pidät hahmoissa?”*

Rentoutus: Lapset hakevat tyynyt itselleen rentoutumista varten ja käyvät makuulle lattialle. Rauhallisen musiikin soidessa ohjaajat silittelevät höyhenellä lapsen kasvoja, käsiä tai niskaa. Sitten ohjaaja antaa höyhenen puolelle lapsista yhdelle lapselle kerrallaan. Kun ohjaaja antaa lapselle höyhenen, hän samalla neuvoa kuiskaamalla, että vieressä oleva lapsi on hänen parinsa. Ohjaaja näyttää, kuinka lapsi voi hivellä pariaan höyhenellä. Seuraavaksi ohjaaja menee seuraavan lapsen luo ja toistaa samat ohjeet kuiskaamalla seuraavalle parille. Näin lapset pystyvät samalla rentoutumaan hiljaa. Näin ohjaajien kaikille yhteisesti antamat ohjeet eivät pilaa tunnelmaa, koska ohjeet kuiskataan yhdelle lapselle kerrallaan. Lopuksi lapset vaihtavat tehtäviä keskenään.

Loppukättely: Kättelyllä ohjaajat huomioivat lapset yksittäin ennen heidän lähtöään.



Taikataikinaa ja valmistusaineita

## Toimintakerta 5

**Teema:** Tunteiden tulkki

**Tavoitteet:**

- ❖ Tunnetilojen ilmaiseminen ilmein, elein ja kehon liikkein
- ❖ Tunnistaa ja nimetä toisen tunteita
- ❖ Kosketukselle antautuminen

**Tarvikkeet:**

Tunnesäätikarttaan tarvittavat kuvat, sinitarrat, nimet ja taustakartongit, iso tila, jonka lattia vuorattu sanomalehdillä ja päällä iso paperi, vateja (maaleille 3 ja pesupaikalle 2), saippua, maalarin teippiä, paperipyyhkeitä/huonoja pyyhkeitä, maalit (sininen, punainen, keltainen), edellisellä kerralla kuvatut valokuvat, tyynyt, rentoutusmusiikki, kyniä 5

**Toiminnan kuvaus:**

Alkukättely: Ohjaajat huomioivat jokaisen lapsen kättelemällä heitä.

Tunnesäätikartta: Viidennellä kokoontumiskerralla tunnesäätikartassa keskustellaan taas koko viikon tunteesta. Ohjaajat kysyvät lapsilta, osaavatko he kertoa koko viikolla päällimmäiseksi mieleenjääneestä tunteesta.

Jalkamaalaus: Viidennellä kokoontumiskerralla aiheena on satujumppa yhdistettynä jaloilla maalaamiseen. Tarkoituksena on, että lapset ideoivat satua. Ohjaajalla on kuitenkin hyvä olla varasuunnitelmana satu, jos lapset eivät keksi sitä itse. Lapset käyvät hakemassa lisää väriä jalkoihinsa vadeista, joissa on maalia. Vadit on hyvä laittaa seinän tai pöydän viereen, jotta lapsi saa otettua tukea hakiessaan maalia. Satujumppa-maalauksen ohjaaminen vaatii ohjaajalta eläytymistä ja improvisaatiokykyä, jotta myös lapset lähtevät tarinaan mukaan.

*Satu esimerkki: ”Olipa kerran mikä?, joka käveli missä?*

*Tämä nalle oli hyvin iloinen nähdessään minkä?*

Ohjaaja sisällyttää satuun erilaisia tunnetiloja, kuten iloa, surua, pettymyksiä, pelokkuutta, jännitystä, onnellisuutta, välittämistä ja myötätuntoa. Tunnetiloja on mahdollista kuvata muun muassa liikkeillä, askelilla ja väreillä.

Keskustelua: Sadun ja maalaamisen jälkeen lapset ja ohjaajat tarkastelevat valmistunutta suurta yhteistä tuotosta. Ohjaajat voivat kysyä lapsilta esimerkiksi *"Mitä tunteita sadussa oli?"*, *"Missä maalauksen kohdassa tunnistat iloisuutta, miksi?"*.

Jalkojen peseminen: Jalkojen peseminen on yksi tärkeä osa toimintaa. Pesupaikan voi järjestää esimerkiksi niin, että lapset tulevat yksi kerrallaan maalauksen päältä istumaan tuoliin ja laittaa jalat pesuvatiin. Ohjaaja ehdottaa ja auttaa varovasti lasta jalkojen pesemisessä hankaamalla maalia pois sienellä avulla tai käsin. Jalkojen peseminen ja kosketuksen vastaanottaminen saattaa olla lapsista nautinnollista, hauskaa, tai pelottavaa ja ahdistavaa. Tarkoitus on kuitenkin saada lapsi luottamaan aikuiseen. Pesuvadilta lapsi siirtyy pyyhettä pitkin toiselle penkille, jossa toinen ohjaajista kuivaa jalat. Lapsi saa yksilöllistä huomiota ja tuntee itsensä arvokkaaksi, kun yleensä auktoriteetiksi koettu ohjaaja pesee ja kuivaa hänen jalkansa. Kun kaikkien jalat on pesty, siirrytään takaisin toiseen huoneeseen.

Tunne-valokuvat: Toisella toimintakerralla kuvatut valokuvat on laitettu sinitarralla kiinni seinään, jonka eteen lapset käyvät istumaan puolikaareen. Kuvat käydään läpi yksitellen, Ohjaaja nostaa yhden kuvista kerrallaan ja näyttää sitä kaikille. Ohjaaja kysyy lapsilta *"Mistä tunteesta kuvassa on mielestänne kyse?"*. Sen jälkeen kaikki matkivat valokuvan ilmettä. Kun kaikki valokuvat on käyty läpi, ohjaaja antaa lapsille heidän omat kuvansa, ja lapset laittavat tunne-kuvat omiin noppalaatikoihinsa.

Rentoutus: Lapset hakevat tyynyt itselleen rentoutumista varten ja käyvät mahalleen makuulle lattialle. Rauhallisen musiikin soidessa ohjaajat piirtävät kynällä (korkki kiinnitettynä paikoilleen) lapsen selkään erilaisia kuvioita. Sen jälkeen ohjaaja jakaa kynät puolelle lapsista, ja lapset saavat vuorotellen piirtää toistensa selkään samoin kuin viimekerralla höyhenten kanssa.

Loppukättely: Ohjaajat huomioivat lapset yksittäin ennen heidän lähtöään.

## Toimintakerta 6

**Teema:** Ryhmä Noppasen päättämien

**Tavoitteet:**

- ❖ Ihmisen tai asian kuvaileminen
- ❖ Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen
- ❖ Luova heittäytyminen ja ilmaiseminen
- ❖ Ryhmän päätös, tulevaisuuteen suuntaaminen

**Tarvikkeet:** Tunnesäätikarttaan tarvittavat kuvat, sinitarrat, nimet ja taustakartongit, lasten askartelemat sydämet, kyniä, paperia, Nalle tunnekortit, huivi, mehua, keksiä, piikkipallot, cd-soitin, rentoutus musiikkia

**Toiminnan kuvaus:**

Alkukättely: Ohjaajat huomioivat jokaisen lapsen kättelemällä heitä.

Tunnesäätikartta: Viimeisellä kokoontumiskerralla tunnesäätikartassa keskustellaan taas koko viikon tunteesta. Ohjaajat kysyvät lapsilta, osaavatko he kertoa koko viikolla päällimmäiseksi mieleen jääneestä tunteesta. Viimeisellä päätöskerralla on myös hyvä keskustella ryhmän päättämiseen liittyvistä tunteista.

Leikkejä / Palautteen antaminen: Toiseen huoneeseen seinälle kiinnitetään lasten aikaisemmilla kerroilla askartelemat sydämet, joissa lukee jokaisen lapsen nimi. Toinen ohjaajista kutsuu yhden lapsen kerrallaan toiseen huoneeseen, jossa lapsi saa sanoa muista lapsista positiivisia asioita ohjaajan kirjoittaessa ne sydämiin.

Sillä aikaa muut lapset leikkivät ohjaajan opastuksella leikkejä. *Mitä tiedät ystävästäni?* on leikki, jossa yksi lapsista käy toisessa huoneessa, ja sillä aikaa muut lapset ja ohjaaja päättävät kuka on *ystävä*. Kun ulkona käynyt pelaaja tulee takaisin, hän saa tehtäväkseen selvittää ystävänsä kysymällä kysymyksiä muilta leikkijöiltä. Muut leikkijät saavat vastata kysymyksiin vain *kyllä* tai *ei*.

*Laiva on lastattu tunteilla –peliä*, voi pelata Nalle tunnekorteilla. Jokaiselle lapselle jaetaan tunnekortti. Ohjaaja näyttää esimerkkiä katsomalla hänelle osunutta tunnetta kortissa ja sanoo *”Laiva on lastattu hämmästyksellä”* ja samalla ottaa kasvoilleen hämmästyneen *ilmeen*. Seuraavaksi hän heittää pallon lapselle, joka katsoo hänelle sattuneen tunnekortin tunteen ja toistaa samat asiat. Kun kaikki ovat saaneet kertoa heille osuneen tunteen, voidaan jakaa uudet tunnekortit ja peli toistetaan. Peliin voi kuulua myös, että jokainen lapsi kokeilee jokaisen tunteen ilmeellään.

*Matki eläintä* -leikissä leikkijät seisovat piirissä, ja yksi lapsi on piirin keskellä silmät sidottuna. Keskellä oleva leikkijä pyörii ja osoittaa jotain ympärillä olevista lapsista huutaen samalla esimerkiksi *”Matki leijonaa!”*, jolloin osoitettu lapsi matkii leijonaa. Jos keskellä oleva pelaaja tunnistaa lapsen äänestä, joutuu osoitettu lapsi keskelle toisen lapsen tilalle.

Leikkien jälkeen kokoonnutaan puolikaareen, ja lapset saavat omat noppa-laatikkonsa. Laatikoihin jaetaan aikaisemmin leivotut perheenjäsenet, sekä tunnesäätikartassa käytetyt sää/tunne-symbolit.

Adjektiivi tarina: 5-6 -vuotiaat lapset eivät tiedä mikä on adjektiivi, ja tarinan keksimisessä ei ole tarkoitus painottaa oikeiden äidinkielellisten muotojen oppimista, vaan harjoitella asioiden kuvailemista. Ensin harjoitellaan kuvailemaan muutamaa esinettä, jotka voivat olla esimerkiksi sakset, pehmoeläin ja värikynä. Lapset istuvat puoli kaaressa, ja edessä oleva ohjaaja kysyy *”Millaiset ovat nämä sakset?”*, jolloin lapset vastaavat *terävät, punaiset, muoviset jne.* Sen jälkeen ohjaaja ottaa toisen esineen ja kysyy jokaiselta lapselta vuorotellen *”Millainen tämä on?”*, ja jokainen lapsi saa vuorollaan kertoa esinettä kuvaavan adjektiivin.

Ohjaajat ovat keksineet ja kirjoittaneet valmiiksi tarinan (esim. aihe voi liittyä yhdessä koettuihin kokoontumiskertoihin), johon on jätetty tilaa adjektiiveille. Lapset saavat vuorotellen luetella heille mieleen tulevia kuvailevia sanoja eli adjektiiveja, joita ohjaaja kirjoittaa tarinaan tyhjille paikoille. Kun kaikki tyhjät kohdat ovat täytetty, luetaan tarina ääneen.

Mehuhetki ja palaute: Lapsille on tarjolla mehua ja keksiä. Napostelemisen ohessa jokainen saa vuorollaan kertoa, *mikä on ollut kivointa ja miksi ja mistä et pitänyt niin paljon ja miksi*. Toinen ohjaajista kysyy ja juttelee lapsen kanssa, kun toinen kirjoittaa palautteen ylös. Palautteen antamisessa voi hyödyntää myös säätilasymboleita.

Rentoutus: Lapset hakevat tyynyt itselleen rentoutumista varten ja käyvät mahalleen makuulle lattialle. Rauhallisen musiikin soidessa ohjaajat hierovat lapsia piikkipalloilla. Sen jälkeen ohjaaja

jakaa pallot puolelle lapsista, ja lapset saavat vuorotellen hieroa toisiaan palloilla samoin kuin viimekerralla kynien kanssa.

Loppukättely: Ohjaajat huomioivat lapset yksittäin ennen heidän lähtöään, ja antavat heille samalla positiivisuus -sydämet.



Hei!

23.1.2012

Olemme sosionomiopiskelijoita(AMK), ja teemme toiminnallista opinnäytetyötä yhteistyössä Kankaan päiväkodin kanssa. Pyrimme erilaisin toiminnallisin menetelmin kehittämään 5-6-vuotiaden lasten vuorovaikutus- ja tunne-elämän taitoja sekä vahvistamaan minäkäsitystä.

Pidämme toimintatuokioita kevään aikana 1krt/viikko noin 1,5h, yhteensä kuusi kertaa Kankaan päiväkodin tiloissa. Pyydämme toiminnan lopuksi lapsilta myös suullista palautetta toiminnastamme.

Ohessa on kirjallinen lupa-anomus, jossa pyydämme Teiltä lupaa lapsenne osallistumisesta toimintaamme. Lupa-anomuksen voi palauttaa Kankaan päiväkodille perjantaina 3.2.2012 mennessä.

Kiitos Teille yhteistyöstä!

Terveisin: Jelena Hurskainen ja Jenna Mulari, Iisalmen Savonia-AMK

Lapseni saa osallistua toimintaan.

---

nimikirjoitus

---

aika ja paikka



## Ohjaustilanteen arviointi

1. Miten suunniteltuihin tavoitteisiin päästiin?
2. Miten ryhmäläisten tarpeet, toiveet ja olosuhteet huomioitiin ohjauksen suunnittelussa ja toteutuksessa?
3. Miten ohjaajat kommunikoivat ohjattavien kanssa:
  - a. kielen käyttö
  - b. ohjeiden antaminen
  - c. tunneilmasto
  - d. ohjauksen aloitus, lopetus
  - e. palautteen antaminen ohjattaville
  - f. palautteen vastaanottaminen ohjattavilta
4. Miten ryhmäläisten motivoinnissa ja kannustamisessa onnistuttiin? (musiikki, mielikuvat, välineet, ryhmäläisten oman aktiivisuuden huomioiminen)
5. Miten materiaalien, välineiden ja ajankäytön suhteen toimittiin ja onnistuttiin?
6. Toiminnan eri vaiheiden kulun huomioiminen suunnittelussa ja toteutuksessa: miten tehdään, missä järjestyksessä ja miten?

